

**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO  
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”**

**CENTRO DE ESTUDIO DE DIDÁCTICA DE LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR  
CEDES**

**Título: La Superación Profesional de los profesores  
universitarios en la Disciplina Idioma Inglés: Su  
perfeccionamiento y aplicación en la Universidad  
de Pinar del Río**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE  
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**Autora: M.Sc. Lic. Martha Arroyo Carmona  
Tutoras: Dra. Dolores María Corona Camaraza  
Dra. Teresa de la C. Díaz Domínguez**

**Pinar del Río  
2001**

## **INTRODUCCIÓN**

La enseñanza de los idiomas extranjeros en el nivel terciario en Cuba comenzó su historia en la década de 1920, sin que ello abarcara a todas las carreras ni estuviese dirigido mediante una concepción metodológica coherente. A partir de la Reforma de la Enseñanza de la Educación Superior en 1962, conocida como la Reforma Universitaria, se produce un vuelco en lo relativo a la enseñanza de los idiomas extranjeros, ya que se estipula como asignatura obligatoria en todas las carreras que dicha Reforma establece. Ello, unido a los cambios estructurales en la propia organización de las universidades con la creación de departamentos docentes especializados, entre ellos los Departamentos de Idiomas Extranjeros, permitió que se produjeran cambios favorables desde el punto de vista metodológico en el desarrollo de esta enseñanza en la educación superior cubana.

Las décadas del 60 y 70 asumen el reto de la enseñanza de los idiomas extranjeros en la totalidad de las carreras, con gran masividad y diferentes tipos de cursos, por cuanto es precisamente en este período donde se organizan y desarrollan los cursos para trabajadores en sus diversas modalidades incluidas las de curso dirigido en la que se incluye el idioma extranjero como parte de los planes de estudio. Fundamentalmente, a partir de la rendición de cuentas del Ministerio de Educación Superior ante la Asamblea Nacional del Poder Popular en diciembre de 1984, en que se hicieron fuertes críticas al nivel de dominio de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes universitarios cubanos, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros (a estudiantes no filólogos) comenzó a ser objeto de análisis más profundos y sistemáticos.

Desde entonces se han venido realizando valiosas investigaciones en el pregrado, con propuestas concretas, experimentalmente validadas, y con resultados positivos en el perfeccionamiento de los programas de la disciplina y de las asignaturas de idiomas extranjeros, que abarcan la determinación de los contenidos, los métodos de enseñanza y la evaluación del aprendizaje (Corona, 1988; Sardiñas, 1993; Alfonso, 1997; Enríquez, 1997; Trujillo, 1999 y Díaz Santos, 2000).

Con relación al posgrado de la Disciplina Idioma Inglés no ha existido un trabajo investigativo y de perfeccionamiento continuo como en el pregrado. Constituye un hecho que, desde los primeros años de la fundación del Ministerio de Educación Superior (Añorga, 1989), la superación de los profesores universitarios incluyó dentro de sus tres direcciones principales (además de los conocimientos pedagógicos y de metodología científica) las destrezas comunicativas en un idioma extranjero, lo que se pretendía lograr a través de la entonces llamada formación básica.

La presente investigación ha estado motivada por la necesidad de elevar la formación posgraduada de los profesores en un idioma extranjero (específicamente el inglés). Ante el hecho de que en la Universidad de Pinar del Río, donde desde el curso 1985-1986 se aplica el Programa Director de Idiomas Extranjeros, los profesores de las diferentes disciplinas – encargados de ejecutar con sus estudiantes este programa a partir del tercer año – no siempre estaban suficientemente preparados, ni en aspectos de carácter lingüístico en el idioma extranjero, ni de carácter metodológico, para lograr la motivación, para ejercer la influencia, como facilitadores, del proceso de aplicación de la lengua inglesa en actividades académicas y para aplicar el control requerido en esta actividad, se evidenciaba la necesidad de diseñar un programa de superación profesional que situara a los profesores en posibilidades de promover el uso del inglés como instrumento de estudio por parte de los estudiantes. No obstante, al avanzar en el proceso del diseño de la investigación, se tuvo la certeza de que la problemática analizada abarcaba no solamente al proceso docente, sino que tenía, asimismo, influencia recíproca en el resto de los procesos universitarios (investigación y extensión).

El carácter eminentemente empírico que ha caracterizado el posgrado de idioma inglés ha limitado a una parte significativa del claustro de la Universidad de Pinar del Río de participar de manera más activa y eficiente en el desarrollo de los procesos universitarios fundamentales: docencia, investigación y extensión.

Es por ello que, la inexistencia de un sistema de Superación Profesional pedagógicamente modelado que favorezca la capacidad comunicativa de los

profesores en idioma inglés para el desarrollo de los procesos universitarios (docencia, investigación y extensión) constituye el **problema científico** que justifica la presente investigación.

De ahí que el **objetivo** sea la elaboración de un modelo pedagógico que permita diseñar los programas de Superación Profesional de la Disciplina Idioma Inglés para favorecer la capacidad comunicativa de los profesores universitarios en dicho idioma en atención a las actividades vinculadas con los procesos universitarios.

El **objeto de estudio** de la investigación se enmarca, por tanto, en el proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios, y el **campo de acción** lo constituye el perfeccionamiento de la Superación Profesional (como vertiente de la Educación de Posgrado) en la Disciplina Idioma Inglés para los profesores de la Universidad de Pinar del Río.

Para encauzar la investigación se plantearon las siguientes **interrogantes científicas**:

1. ¿Cuáles son las teorías psicopedagógicas y lingüodidácticas cuyos aportes conformarían el fundamento teórico para un modelo pedagógico concebido para la formación posgraduada en idioma inglés de los profesores universitarios?
2. ¿Cuáles serían los aspectos psicopedagógicos, las dimensiones, la metodología y la célula, que conformarían un modelo para el proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés?
3. ¿Qué características asume el dominio del idioma extranjero (inglés) en la formación integral y permanente de los profesores en su vínculo con los procesos fundamentales universitarios?
4. ¿Qué criterio de organización debe primar en la elaboración de los programas de posgrado de idioma inglés para que se favorezca la capacidad comunicativa de los profesores universitarios en este idioma?

Al dar respuesta a estas interrogantes la **idea que se defiende** es la pertinencia de un proceso de formación posgraduada para los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés con carácter integral de las necesidades del desarrollo de los procesos fundamentales en los que participan (docencia, investigación y extensión) sobre la base de un modelo pedagógico que determine los aspectos psicopedagógicos, se proyecte en las dimensiones instructiva, socio-humanista, y metacognitiva, establezca su concepción metodológica, y donde la tarea comunicativa constituya la unidad organizadora (la célula) de dicho proceso.

En correspondencia con el objetivo planteado se acometieron en la investigación las siguientes **tareas**:

***1ra. Etapa: Fundamentación del problema.***

1. Profundizar en el estudio, en general, y aplicación en la enseñanza de idiomas extranjeros, en particular, del Enfoque Histórico-Cultural, y dentro de este, en las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza.
2. Caracterizar la evolución histórica del proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros en pregrado y posgrado en la Universidad de Pinar del Río.
3. Realizar un diagnóstico para determinar:
  - la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el posgrado en la Universidad de Pinar del Río
  - el nivel de dominio del idioma inglés por los profesores
  - el uso real que hacen del idioma inglés en sus actividades docentes, investigativas y extensionistas, y las perspectivas de dicho uso dentro de cada proceso universitario.

***2da. Etapa: Elaboración del modelo pedagógico.***

1. Fundamentar teóricamente el modelo.
2. Determinar y fundamentar los aspectos psicopedagógicos que influyen en el aprendizaje de un idioma extranjero, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los participantes en el proceso.

3. Proyectar el modelo a partir de las dimensiones instructiva, socio-humanista y metacognitiva.
4. Plantear la concepción metodológica del modelo.
5. Determinar la unidad organizadora que constituya la célula del proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés.
6. Sistematizar los componentes del proceso docente-educativo de posgrado de la Disciplina Idioma Inglés.
7. Establecer los nexos existentes entre la formación posgraduada en la Disciplina Idioma Inglés y los procesos universitarios fundamentales que desarrollan en la universidad.

***3ra. Etapa: Diseño de los programas de Superación Profesional en la Disciplina Idioma Inglés para los profesores universitarios.***

1. Tomar como base el modelo pedagógico elaborado para diseñar los programas de Superación Profesional que conforman el Programa Integral para el proceso de formación posgraduada en la Disciplina Idioma Inglés de los profesores universitarios.
2. Estructurar los contenidos en correspondencia con las necesidades de los profesores dentro de los procesos universitarios:
  - Programa para el desarrollo de la actividad docente
  - Programa para el desarrollo de la actividad investigativa
  - Programa para el desarrollo de la actividad extensionista
3. Proponer una metodología que permita implementar el Programa Integral para la Superación Profesional de los profesores en la Disciplina Idioma Inglés en la Universidad de Pinar del Río.

Para la ejecución de las tareas se emplearon **métodos** teóricos y métodos empíricos. Estos últimos se utilizaron para el diagnóstico del problema a partir de las técnicas de entrevistas, encuestas y la aplicación de un examen escrito a una muestra de 110 profesores (34,6 % del claustro) de la Universidad de Pinar del Río; el estudio y análisis crítico de bibliografía especializada afín al objeto de

estudio de la investigación y la consulta de documentos oficiales del Ministerio de Educación Superior.

Como métodos teóricos fueron utilizados el histórico y lógico, que permitieron caracterizar el objeto de la investigación al determinar las principales tendencias y regularidades en su devenir; el método sistémico para determinar y sistematizar los componentes fundamentales del proceso docente-educativo de la Disciplina Idioma Inglés en la formación posgraduada del claustro. El método dialéctico fue utilizado para determinar las conexiones que enlazan los elementos que poseen características contradictorias en el modelo propuesto y que se convierten en fuente de desarrollo del propio objeto dando solución al problema planteado. El método genético llevó a definir la **célula** del objeto que se investiga, que resultó ser la tarea comunicativa, como unidad organizadora del proceso de formación posgraduada y, finalmente, el método de modelación, posibilitó la “reconstrucción” del objeto estudiado a partir del modelo elaborado en la investigación.

La **novedad científica** de la tesis consiste en que se brinda una nueva concepción y estructura del proceso de formación de la Disciplina Idioma Inglés (aplicable a otros idiomas), lo cual va dirigido, especialmente, a satisfacer los requerimientos académicos y científicos que con relación a dicho idioma tiene el claustro, en función de ayudar al desarrollo integral tanto del profesor como de la institución de educación superior en su conjunto.

El **aporte teórico-metodológico** de la investigación se determina en:

- la concepción y estructuración de un modelo pedagógico para el proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés
- en el diseño y aplicación de la metodología para la implementación del Programa Integral de Superación Profesional de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés.

La **significación práctica** de la tesis está dada por el diseño de los programas de la Superación Profesional de la Disciplina Idioma Inglés, que favorezcan la capacidad comunicativa de los profesores en dicho idioma para utilizarlo

adecuadamente según los requerimientos actuales y futuros de los procesos universitarios en que participan.

La investigación científica realizada permite presentar una propuesta para el perfeccionamiento de la Superación Profesional en la Disciplina Idioma Inglés, como una forma factible de solucionar el problema que motivó emprender este trabajo, la que contribuye a la formación integral y permanente en esta lengua del claustro universitario, con una influencia directa en los procesos fundamentales dentro de la estrategia de desarrollo actual y prospectivo de las instituciones de la educación superior en Cuba.

El trabajo que se presenta tuvo su inicio en el año 1996, a la par de los estudios académicos de la Maestría en Ciencias de la Educación. Además, se incorpora la experiencia profesional de la autora desde el año 1983 en la educación superior, primeramente como profesora de idioma ruso y más tarde, a partir de concluir el proceso de recalificación, en 1992, como profesora de idioma inglés en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.



**Capítulo I: Tendencias y regularidades del proceso de formación de los idiomas extranjeros en el pregrado y en el posgrado en la Universidad de Pinar del Río desde su fundación y hasta el momento actual.**

El primer capítulo presenta un breve análisis histórico del desarrollo de los procesos de formación de los idiomas extranjeros en el pregrado y en el posgrado en la Universidad de Pinar del Río, desde su fundación y hasta la actualidad. Dicho análisis se justifica plenamente al poder establecer los diferentes períodos, tendencias y regularidades que se han manifestado en estos procesos, lo que permitió profundizar más objetivamente en la esencia del problema planteado.

Con una visión amplia del objeto de estudio y partiendo de las características y aspectos generales del mismo, se definen sus particularidades en la Universidad de Pinar del Río, tanto iniciales como actuales. Finalmente, los resultados obtenidos a partir del estudio realizado, constatan la urgencia de resolver el problema expuesto, teniendo en cuenta las necesidades presentes y futuras del claustro con relación al idioma inglés dentro de los procesos universitarios.

### **1.1 La enseñanza de los idiomas extranjeros dentro de la política lingüística del país. El enfoque actual de la Educación Superior Cubana. La estrategia de la Universidad de Pinar del Río.**

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la UNESCO y efectuada en París en 1998, fueron analizados y aprobados los documentos "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI" y "Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior", que exponen claramente la misión, la visión y la función que deberán asumir, para su transformación, las universidades en el nuevo siglo. Las directrices de la UNESCO, precisan la necesidad de fomentar la comprensión de la vida económica, social y cultural de los pueblos, así como la solidaridad y cooperación internacionales, todo lo cual encuentra una vía de concreción al integrar de forma significativa la enseñanza de idiomas extranjeros en los diferentes sistemas educativos.

Durante el período revolucionario, iniciado en 1959 y, con lineamientos muy específicos emanados de la ya mencionada Reforma Universitaria de 1962, las universidades cubanas han venido desarrollando su quehacer desde una proyección que se identifica con las necesidades sociales propias de la realidad del país, con la utilización y adaptación a las mismas de las mejores experiencias internacionales, todo lo cual ha demandado una elevación permanente de la calidad de los procesos que desarrollan.

La enseñanza de los idiomas extranjeros dentro de la perspectiva de transformación de la educación superior se concibe como una necesidad para el enriquecimiento personal y social, con la visión de lograr un balance adecuado entre la identidad y cultura nacionales y los idiomas extranjeros con las diferentes culturas de las cuales son portadores.

La política lingüística del sistema de educación en general y en particular la de la educación superior en Cuba es clara y precisa: desarrollar y consolidar los conocimientos y el uso de la lengua materna, y propiciar las condiciones para el aprendizaje y la utilización de idiomas extranjeros, determinándose el idioma inglés como la primera lengua extranjera en las universidades cubanas.

La prioridad del idioma inglés como idioma extranjero de carácter obligatorio en los currículos de todas las carreras universitarias del país fue determinada, fundamentalmente, a partir del análisis efectuado en el año 1984 cuando el Ministerio de Educación Superior rindió cuentas ante el Parlamento Cubano, y uno de los aspectos que con mayor debilidad se manifestó en el ámbito universitario fue el dominio de un idioma extranjero por los egresados. El Comandante en Jefe alertó sobre la necesidad de mejorar sensiblemente la formación en lenguas extranjeras de los profesionales cubanos y señaló que la mayor atención debía dirigirse al idioma inglés (Castro, 1984): "A mí me parece que el primer idioma que debe dominarse, el segundo idioma que debe tener nuestro país es el inglés, si queremos llegar a ser un pueblo realmente con el dominio de las técnicas y la ciencia; si además puede estudiar francés, mejor; pero creo algo más; creo que todos nuestros técnicos y especialistas que han estudiado en la URSS y dominan perfectamente el ruso, deben aprender también el inglés en cuanto tengan una oportunidad".

A la luz de este análisis comenzó una disminución paulatina, pero continua del porcentaje de carreras universitarias que contemplaban el idioma ruso como lengua obligatoria en su plan de estudio, hasta quedar el inglés en la década de los años 90, prácticamente como la única lengua extranjera obligatoria en los planes de estudio (Ver Anexo No.1).

Con relación a otros idiomas extranjeros, se puede expresar por ejemplo, que el idioma francés ha tenido una presencia menos estable dentro de los planes de estudio y cuando lo ha hecho, ha competido como opción con el inglés, como es el caso de las carreras de Derecho, Letras e Historia del Arte.

El idioma inglés como lengua extranjera, ha transitado por diferentes estadios en la historia del país, vinculados con la vida socio-política y económica, tal y como podrá apreciarse al analizar las etapas definidas y caracterizadas por Corona, (1997):

- **Período prerrevolucionario (1902-1958):** "...el inglés tiene una supremacía absoluta como lengua extranjera, fue promovida por los Estados Unidos de

América en aras de sus propios intereses, con un objetivo marcado de difundir sus patrones y de ejercer dominio sobre el país”

- **Período de 1959 hasta principios de la década de 1970:** “...puede caracterizarse por una fuerte reafirmación de la identidad nacional, por la eliminación del inglés como vehículo de penetración de la ideología imperialista yanqui, y por el reconocimiento de que la nueva sociedad que se construía necesitaba del estudio de las lenguas extranjeras, el inglés incluido”
- **Período de mediados de la década de los años 70 hasta 1984:** “...puede caracterizarse como de mantenimiento del inglés principalmente como una lengua extranjera de importancia en áreas del quehacer científico-técnico del país, junto a la promoción y desarrollo del ruso, fundamentalmente, así como de otras lenguas, que adquieren una función social de relevancia en varios aspectos de la sociedad cubana”
- **Período de 1984 hasta 1997:** “...se caracteriza por una revalorización del papel de las lenguas extranjeras para el desarrollo del país y por un impulso al perfeccionamiento de la enseñanza del idioma inglés en el sistema educativo, concebido como primera lengua extranjera...”

Finalmente, el período de inicios del milenio se caracteriza por continuar valorizando altamente el conocimiento y uso de los idiomas extranjeros, con un enfoque de masividad, entendido como una necesidad generalizada para el desarrollo de todas las esferas de la vida socio-económica, política, cultural y científico-técnica del país. El idioma inglés ha sido ratificado como primera lengua, seguido por el francés. Ejemplo claro de esta proyección de desarrollo de una cultura general integral se encuentra en los cursos de inglés y francés incluidos dentro del proyecto “Universidad Para Todos”, que al utilizar el medio televisivo tiene un alcance nacional y una audiencia multigeneracional y multiocupacional.

En el caso específico de la educación superior, los idiomas extranjeros en general, y particularmente el idioma inglés, son considerados también como instrumentos de repercusión internacional, que hacen viable la posibilidad de desarrollar proyectos comunes en áreas académicas, de investigaciones científicas y extensionistas, mediante el contacto e intercambio con instituciones homólogas en todo el mundo.

Esta necesidad ha sido declarada de forma permanente en los análisis que con relación a la enseñanza de los idiomas extranjeros realiza periódicamente el Ministerio de Educación Superior. En el XXII Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la educación superior, celebrado en febrero del 2000, junto al desarrollo de las habilidades en la computación se expresa la necesidad de que los graduados universitarios muestren (Vecino, 2000) la “capacidad real para poder comunicarse profesionalmente en lengua inglesa”. Las esferas de la computación y del idioma inglés fueron consideradas como dos de las cuestiones que “aún se encuentran por debajo de nuestras aspiraciones, en aspectos que indiscutiblemente se han convertido en necesidades básicas del profesional del siglo XXI”. Es por ello, que la educación superior cubana enfrenta actualmente un perfeccionamiento ininterrumpido, que se proyecta hacia objetivos mucho más abarcadores y realmente acordes con la perspectiva de transformación de este nivel educacional en el ámbito nacional y regional.

Resulta interesante señalar cómo el sistema de educación general y el subsistema de educación superior, en particular, tiene concebido conceptualmente la promoción del estudio y la utilización de los idiomas extranjeros, fundamentalmente, del idioma inglés como ya se ha señalado, dentro del mundo académico en el contexto universitario. Se considera importante recalcar que la utilización de una lengua extranjera en Cuba tiene como fin no solo su carácter instrumental para acceder a información, sino, de forma creciente, como un medio para difundir información de la realidad nacional y regional latinoamericana.

En Cuba la utilización del inglés no tiene cabida como medio para la penetración cultural, sino todo lo contrario, tiene que ser visto como un medio de participación, con voz propia, en una lengua extranjera, dentro del concierto de una sociedad mundial que rompe barreras lingüísticas. Ello, lógicamente se logrará si la enseñanza del inglés no descuida, en ningún momento, su carácter de servir al desarrollo integral de la sociedad cubana y al fortalecimiento de la soberanía e independencia en la defensa de su cultura y su lengua nacional.

### **1.1.1 Tendencias actuales del proceso docente-educativo de la Disciplina Idioma Inglés en la educación superior cubana.**

En el mes de septiembre de 1998, la Dirección de Formación de Profesionales sometió a la consideración del Consejo de Dirección del Ministerio de Educación Superior (MES) la propuesta de una estrategia para la enseñanza del idioma inglés en las universidades cubanas. Dicha estrategia señalaba que el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura, lo que constituía entonces el objetivo final de la Disciplina Idioma Inglés, resultaba ya insuficiente para el modelo del profesional universitario cubano, ante las concretas exigencias del nuevo milenio. Asimismo, proponía que todas las universidades trazaran sus propios objetivos estratégicos con el idioma inglés a partir del curso 1999-2000, con una visión hasta el 2006.

Pasados unos meses desde la presentación de la estrategia, la Dirección de Formación de Profesionales circuló un documento entre los rectores de las instituciones de educación superior adscriptas al MES, en el cual, en correspondencia con el análisis efectuado para el perfeccionamiento de la enseñanza del inglés, se precisaron algunas cuestiones importantes para la realización de la proyección del desarrollo del idioma inglés en cada centro, entre ellas:

- No era posible continuar con los insuficientes resultados que se alcanzaban en la disciplina
- Se hacía necesario producir, en corto y mediano plazo, cambios significativos en la formación que en el idioma inglés reciben los estudiantes
- Existía – y aún existe – una situación tensa con respecto al claustro de la Disciplina Idioma Inglés en varios Centros de Educación Superior (CES), debido al insuficiente número de profesores
- Se evidenciaban diferencias de oportunidades y fortalezas entre los CES y entre las carreras para producir cambios a más corto plazo.

Así pues, cada centro debía valorar su situación y proponerse acciones concretas para promover el cambio necesario en el proceso docente-educativo de la Disciplina Idioma Inglés

Con lo expuesto hasta aquí, pueden determinarse dos objetivos, que a modo de tendencias relevantes en la enseñanza del inglés, se observan en la Educación Superior cubana, ellas son:

- desarrollar las cuatro formas fundamentales de la actividad verbal (comprensión auditiva y de lectura y expresión oral y escrita) en la Disciplina Idioma Inglés
- propiciar todas las acciones posibles (tanto curriculares como extracurriculares) que permitan un uso más frecuente del idioma inglés por los estudiantes universitarios

#### **1.1.2 El proceso de formación en idioma inglés a través de una estrategia para su desarrollo en la Universidad de Pinar del Río.**

Coincidiendo con la presentación del análisis anteriormente referido en el Consejo de Dirección del MES, el trabajo de investigación que desde el año 1996 se venía desarrollando había permitido corroborar el papel decisivo que los profesores del resto de las disciplinas debían desempeñar para lograr mejores resultados en la preparación de los estudiantes en el idioma inglés.

En un estudio de la situación que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Universidad de Pinar del Río, podría parecer no totalmente necesario relacionarla con el proceso de formación del claustro en este idioma. Se pueden destacar otros factores determinantes (nivel de entrada de los estudiantes en el idioma, la base bibliográfica, medios de enseñanza, perfeccionamiento de la Disciplina Idioma Inglés, etcétera), y todos, sin excepción, se encuentran en alguna medida necesitados de procesos de cambio y perfeccionamiento; pero todos ellos, de forma directa o indirecta, pueden articularse a la perspectiva de la formación permanente posgraduada en dicho idioma de los profesores, como se aprecia en las acciones propuestas en la estrategia de desarrollo del idioma inglés en la Universidad de Pinar del Río.

Evidentemente se precisaba concebir un cambio integral; no solo – y como hasta ahora se había focalizado y atomizado – en el pregrado, sino concebido y estructurado teniendo en cuenta la formación del claustro y su interacción con los procesos que se desarrollan en la universidad. Por ello, la estrategia ha sido elaborada bajo los siguientes preceptos:

1. La visión prevé dos proyecciones particularizadas, pero estrechamente relacionadas: una dirigida a los estudiantes y la otra dirigida a los profesores.
2. Se enmarca en tres períodos: corto, mediano y largo plazo.
3. Se identifica con nueve de las diez unidades de acción estratégica de la Universidad de Pinar del Río.
4. Se determinaron las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (utilización de la Matriz DAFO) para su conformación.
5. La estrategia es susceptible a ser acelerada o intensificada según los resultados que en su materialización se vayan obteniendo.

Para diseñar las acciones de cada una de las unidades de acción estratégica en los diferentes períodos se tuvo en cuenta el criterio de estudiantes, profesores de idioma inglés y del resto del claustro, así como dirigentes institucionales y estudiantiles. Todas las acciones se han vinculado con las perspectivas inmediatas y mediatas del desarrollo de los procesos universitarios, y son adaptables a los cambios internos o externos que puedan producirse e influir directamente en la Universidad de Pinar del Río.

Los resultados que se obtengan de las acciones que se han iniciado y las que faltan por implementarse en todas las unidades de acción estratégica, serán las que marquen el cambio cualitativamente superior de que está necesitado el proceso de formación en idioma inglés como primera lengua extranjera (tanto para los estudiantes como para los profesores) en el ámbito universitario. La estrategia para el desarrollo del proceso de formación en idioma inglés en la Universidad de Pinar del Río Arroyo, 1998) es presentada en el Anexo No.2 de la tesis.



## **1.2 Principales tendencias histórico-didácticas de los idiomas extranjeros en el pregrado.**

El análisis de la esencia y particularidades del problema que nos ocupa es imposible realizarlo si primeramente no se precisan los aspectos fundamentales que caracterizaron la evolución del proceso de formación de los idiomas extranjeros a estudiantes no filólogos en el pregrado, en los centros de educación superior cubanos y, dentro de ellos, en la Universidad de Pinar del Río.

La necesidad de este análisis se justifica, en primer lugar, por la relación dialéctica, que de hecho existe entre el pregrado y el posgrado; en el caso específico de la presente investigación, por la determinante influencia que deben ejercer los profesores en sus estudiantes para que utilicen el idioma extranjero (fundamentalmente el idioma inglés) como un habitual instrumento de estudio y trabajo (Corona, 1985, 1988) en su formación permanente. Y en segundo lugar, porque la mayoría de los profesores de la Universidad de Pinar del Río fue formada en el sistema de educación superior cubano posterior a 1959, lo que equivale a decir, bajo las propias tendencias didácticas que se analizarán en el desarrollo del presente epígrafe.

Como ya se ha señalado, con la proclamación de la Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba (1962) comienza una nueva etapa para la educación superior cubana. Con la aplicación del principio de universalización de la enseñanza en este nivel de educación, la Filial Universitaria de Pinar del Río fue fundada en 1972, elevando su condición a la de Sede Universitaria en el curso 1976-1977.

Los nacientes estudios superiores en Pinar del Río fueron regidos por los llamados centros rectores; así, la enseñanza de los idiomas extranjeros para estudiantes no filólogos fue coincidente, en sus inicios, con lo que aconteció, fundamentalmente, en la Universidad de La Habana (Corona, 1988; Arroyo, 1999).

En la enseñanza de los idiomas extranjeros para estudiantes no filólogos durante la década de los años 70, no puede hablarse de que existieran programas de estudio con las características de los actuales. En los testimonios recogidos a

profesoras, que impartieron docencia en aquella época se refieren (Aguilar, Vivanco, Romero, 1999): “Se contaba con listas de los contenidos que debían ser impartidos, no se definían los objetivos, aunque se trabajaba para desarrollar las habilidades en la lectura fundamentalmente”.

Prevalció el método estructural, por lo cual se centraba la atención alrededor de una estructura gramatical; generalmente se utilizaban lecturas relacionadas con temáticas de las diferentes carreras, siguiendo casi siempre el mismo patrón de trabajo en el aula:

- presentación de una estructura gramatical y de vocabulario nuevo
- ejercitación oral y escrita de la estructura gramatical
- lectura del texto seleccionado para reconocer la estructura gramatical

Este patrón o clase tipo podía sufrir algunas variaciones en cuanto al orden que se seguía e iniciarse con la lectura para después concentrarse en la estructura gramatical, el vocabulario y la ejercitación. Por el hecho de que la temática de las lecturas estaba directamente relacionada con el perfil de la carrera pudiera decirse que constituyó una manifestación, fundamentalmente intuitiva, de la enseñanza del inglés con fines específicos.

En este período, se introduce para la enseñanza del idioma inglés la serie New Concept English de L. G. Alexander, cuyos libros presentaron cierto eclecticismo en cuanto al método, pues se comparte el criterio de Mc Arthur (1983) cuando señaló que esta serie presentaba un híbrido consciente llamado “enseñanza situacional estructuralmente controlada”, en la cual mediante situaciones y estructuras se perseguía el desarrollo de las cuatro habilidades con énfasis en la corrección de la pronunciación y la gramática con un marcado tono conductista de creación de hábitos correctos, con la penalización de la ocurrencia de errores.

La clase se centraba en el profesor y el papel de los alumnos en las primeras etapas era pasivo: escuchar y repetir lo que escuchaban, responder a preguntas y órdenes. Los procedimientos utilizados se movían de la práctica controlada de las estructuras a una práctica más libre, y del uso oral de los patrones de oraciones a

su uso automático en la expresión oral, escrita y en la lectura. La gramática se aprendía inductivamente y el significado de las palabras se deducía por su uso en las diferentes situaciones.

La introducción de esta serie no tuvo un resultado eficaz. Ante todo, porque en la concepción de su autor lo que se perseguía, principalmente, era el desarrollo de la expresión oral, y en el caso de su aplicación en la universidad cubana, el objetivo terminal era el desarrollo de la comprensión de lectura, lo cual evidencia las dificultades en la aplicación de esta serie, que no presentaba los procedimientos lógicos para el desarrollo de la habilidad terminal. Asimismo, se alejó la vinculación del idioma con el perfil de la carrera, por cuanto la temática de diálogos y lecturas de dicha serie giraban alrededor de cuestiones cotidianas en los tres primeros libros, lo que se trató de suplantar con lecturas de la especialidad seleccionadas por los profesores. Al analizar objetivamente esta situación, se observa que, a pesar del esfuerzo innegable desplegado por los profesores en la selección y utilización de las lecturas, no se logró coherencia en el desarrollo de las clases.

En cuanto al trabajo metodológico puede decirse que era casi nulo en esta época en la Universidad de Pinar del Río; el claustro de profesores de idiomas era muy reducido; existía una gran dependencia de las orientaciones metodológicas que emitían los centros rectores, en este caso, fundamentalmente, la Universidad de La Habana.

En 1976 fue creado el Ministerio de Educación Superior; se inicia así el primer perfeccionamiento, que tuvo como resultado los Planes de Estudio "A" (1977-1978 a 1981-1982). Estos planes constituyeron un importante avance en las transformaciones de los planes de estudio, iniciadas con la Reforma Universitaria en 1962, entre muchas razones, por las siguientes (Alarcón, 1995): haber sido elaborados por Comisiones de Especialistas que determinaron como punto de partida el modelo del profesional; la atención a la derivación de los objetivos; la relación entre las disciplinas; la estabilidad que implica su vigencia durante cinco años; el uso continuado de un mismo libro de texto; el desarrollo de las asignaturas de manera uniforme atendiendo a orientaciones metodológicas que

facilitaron la superación, en algunos casos y la iniciación pedagógica en otros, de gran parte de los profesores de nueva promoción.

Todo ello tuvo, por supuesto, una marcada repercusión en los programas de idioma extranjero de las especialidades no filológicas, que declararon como objetivo principal el desarrollo de la habilidad de lectura, aunque no se aplicaban de manera sistemática los procedimientos propios para la extracción de información de los textos, ya que los programas continuaron diseñándose, fundamentalmente, a partir de las estructuras gramaticales que se incluían en las lecturas.

Otro de los aspectos que caracterizó esta etapa de los estudios superiores en general en Cuba, y en particular en Pinar del Río, fue el intenso incremento de la matrícula universitaria. Esta situación no resultó favorable para la enseñanza de idiomas extranjeros, pues al no contarse ni con el número necesario de profesores, ni de aulas, se constituían grupos muy numerosos de estudiantes, lo que dificultaba lógicamente, el adecuado desarrollo del proceso docente-educativo en esta disciplina.

Con la puesta en vigor de los Planes de Estudio “A” (Corona, 1988) se aplicó el criterio de la determinación del idioma extranjero en los mismos en atención al criterio de las Comisiones de Especialistas acerca de contemplar y consignar explícitamente el idioma extranjero que se consideraba el instrumento de trabajo fundamental para el desarrollo de una especialidad dada. No obstante, en la determinación final del idioma extranjero en cada plan de estudio influyó, en cierta medida, la composición del claustro de idiomas de los centros, en dependencia de los profesores de inglés o de ruso que existían para asumir la docencia.

Así, al concluir la década de los años 70, la enseñanza de idiomas extranjeros para estudiantes no filólogos en la Universidad de Pinar del Río, quedó organizada de la siguiente manera: las carreras de Ingeniero Agrónomo y de Ingeniero Forestal recibían el idioma inglés, mientras que la Licenciatura en Economía y Contabilidad y la de Ingeniero en Minas, optaron por el idioma ruso.

Para impartir el idioma ruso se introdujo el Manual de los autores Ramsina y Kopilova, que era el utilizado en las Facultades Preparatorias por los estudiantes que se preparaban en este idioma para cursar seguidamente estudios de pregrado o posgrado en diversas universidades de la entonces URSS.

Por otra parte, los cambios que se produjeron en la literatura básica de las especialidades, como resultado de la elaboración por autores cubanos de libros de texto de las diferentes disciplinas, así como la traducción al español de autores extranjeros, si bien resultaron una manifestación de los niveles de desarrollo en la producción de literatura docente por parte del claustro nacional, implicaron una disminución significativa de la utilización de la bibliografía en idioma extranjero en el proceso docente-educativo – no había necesidad real de acudir a la consulta bibliográfica en libros publicados en idioma extranjero – lo que afectó la consecución del objetivo fundamental que se había querido lograr con la inclusión del idioma extranjero en los planes de estudio.

En las décadas de los años 80 y 90 esta situación sufre un brusco cambio. El vertiginoso avance de la ciencia y la técnica a escala mundial hace que las informaciones caduquen aceleradamente y la concepción de la bibliografía docente comienza a alejarse del concepto de libro de texto básico – lamentablemente y con frecuencia entendido como texto único – para dar paso con mayor peso a la bibliografía auxiliar en la variante de publicaciones periódicas y textos complementarios. Más recientemente, con la introducción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones y el acceso a Internet, las motivaciones y la posibilidad real de llegar a las más variadas fuentes de información originan inexorablemente nuevos paradigmas de búsqueda de información para la construcción de un conocimiento más novedoso y actualizado para estudiantes y profesores.

A partir del curso 1981-1982, comenzó a desarrollarse un activo intercambio entre los profesores de ruso del Departamento de Idiomas con especialistas de la Filial del Instituto “A.S. Pushkin” de La Habana, los que brindaron asesoramiento metodológico; dichas relaciones señalaron el inicio de una etapa muy favorable en la enseñanza de este idioma.

Sin duda alguna, las fuertes y estables relaciones estatales entre Cuba y la otrora Unión Soviética influyeron decisivamente en el auge (temporal, pudiera decirse) que tuvo la enseñanza del ruso como idioma extranjero en la educación superior cubana, que además, contó con magníficas posibilidades para su desarrollo, al estar respaldada por una base bibliográfica, tanto docente como metodológica, de óptima calidad, con posibilidades de entrenamientos para los profesores en aquel país, así como el trabajo conjunto con especialistas soviéticos. Todas estas cuestiones estuvieron muy limitadas para la enseñanza del inglés.

Lo analizado hasta aquí, señaló una diferencia entre el desarrollo histórico en la enseñanza de ambos idiomas en el nivel educacional superior; sin embargo, a pesar de estas condiciones objetivas favorables, por diversas razones, el idioma ruso no logró convertirse en un idioma “atractivo” entre la mayoría de los estudiantes universitarios, ni tampoco de alta demanda “voluntaria” por parte del claustro, cuestión que fue constatada al analizar documentos de archivo que recogen la participación de los profesores en los posgrados de este idioma.

La primera parte de la década de los años 80, estuvo marcada por el desarrollo de los Planes de Estudio “B” que comenzaron a regir en el curso 1982-1983 y hasta 1990. Estos planes definieron al objetivo como componente o categoría rectora del proceso docente-educativo, lo que propició lograr mayor uniformidad en los primeros años de las diferentes carreras en la enseñanza de los idiomas extranjeros, sobre todo en los objetivos que se proponían alcanzar, los contenidos y la metodología seguida al impartir las clases de idioma. El desarrollo de la habilidad de lectura se estableció como el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, para lo que se utilizaron textos especializados que se trabajaban con la ayuda del diccionario. Ya en los primeros cursos de esta década las clases de idiomas extranjeros se desarrollaron siguiendo una metodología trazada específicamente para el desarrollo de la habilidad de lectura. Acerca del desarrollo de los cursos de lectura en inglés con fines específicos en las universidades cubanas se han venido desarrollando importantes investigaciones y actualmente ya existen valiosos resultados alcanzados por especialistas del Instituto Superior Politécnico “José Antonio

Echeverría" (ISPJAE) y de la Universidad de La Habana (Trujillo, 1999 y Díaz Santos, 2000, respectivamente).

Otros rasgos característicos para los planes de estudio vigentes a partir de 1982, fueron que el idioma se ubicó dentro del ciclo de formación general (también llamado formación de ciclo básico) y se desarrollaron bajo una sola forma de organización en el proceso docente-educativo: la clase práctica, en grupos de 25 a 30 estudiantes. En aquellos años se comenzaron a organizar las Olimpiadas de Idiomas, desde nivel de aula hasta el centro y nacional, las que promovieron la participación de la gran mayoría de los estudiantes.

El claustro de idiomas se caracterizó, en el caso de los profesores de inglés, por ser graduados, mayoritariamente, del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río, cuya experiencia fundamental la habían adquirido en la enseñanza media. La posibilidad de superación de los profesores de idioma inglés, tanto en el idioma como en la metodología de la enseñanza de la lengua inglesa (MELI), era bastante limitada si se compara, como ya se ha señalado, con las posibilidades de los profesores de ruso. La superación metodológica se circunscribía a los concentrados nacionales que antecedieron a la puesta en vigor de los Planes de Estudio "B", y en algunos pocos casos a los cursos de la Facultad de Superación del ISPLE (ya desaparecida).

A mediados de la década de los años 80, el Ministerio de Educación Superior entregó a los Departamentos de Idiomas de cada CES un módulo de libros de metodología de la enseñanza del inglés para coadyuvar a la superación individual y colectiva de los profesores de este idioma, con lo cual se favoreció que, pese a las carencias bibliográficas y de intercambio impuestas por el bloqueo de Estados Unidos contra Cuba, los profesores de idioma inglés no quedaran a la zaga de lo más valioso que acontecía al nivel mundial en esta esfera del conocimiento.

En cuanto a los profesores de ruso, la situación era en general mucho más ventajosa, entre otras razones, porque la mayoría de estos profesores eran graduados de especialidades filológicas en la URSS o en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana, con una fuerte preparación en el idioma y en la metodología de su enseñanza.

En el curso 1983-1984 se realizó la primera inspección general del Ministerio de Educación Superior a la Universidad de Pinar del Río. Para el Departamento de Idiomas esta visita marcó un importante hito pues, por primera vez, se efectuaba una valoración integral del trabajo docente, metodológico y de superación de los profesores de idiomas y de la formación del resto del claustro en idiomas extranjeros, además de las orientaciones y sugerencias que de la misma se derivaron para el mejoramiento del trabajo integral del Departamento. Una información relevante del informe final de la inspección fue que la mayor deficiencia en cuanto a la formación básica de los profesores se presentaba en idiomas, de acuerdo con los datos obtenidos, solo 78 de 190 cuadros científico-pedagógicos dominaba un idioma extranjero.

A pesar del intenso trabajo metodológico y perfeccionamiento continuo a que era sometida la enseñanza de lenguas extranjeras para estudiantes no filólogos al nivel nacional, en aquel período, no se había logrado aún, totalmente, diseñar, organizar, ejecutar y controlar el proceso docente-educativo de esta enseñanza, de forma tal que se alcanzara adecuadamente el objetivo final propuesto en el modelo del profesional.

Detectada esta situación, es que se propone por la Comisión Nacional de Idiomas del Ministerio de Educación Superior, introducir (de manera experimental en el curso 1985-1986) y extender a todas las carreras (en el curso 1989-1990) el Programa Director de Idiomas Extranjeros (PDI) (Corona, 1985, 1986, 1988). El idioma extranjero en la educación superior se definió conceptualmente como disciplina (en un sentido amplio), que responde a los objetivos generales del modelo del profesional. Se determinó que esta disciplina está conformada por dos facetas que se encuentran dialécticamente relacionadas: la disciplina, en un sentido estrecho, que es la disciplina de estudio, que se responsabiliza con sentar las bases lingüísticas y motivacionales para el desarrollo de las habilidades en la lengua extranjera, y el instrumento de estudio y trabajo, que es la faceta que se responsabiliza con la consolidación de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades a un nivel productivo y con un nivel de profundidad relacionado con materiales auténticos científico-técnicos y académico-profesionales.



Por las características definidas en el modelo del profesional, el Programa Director de Idiomas Extranjeros, se concentró en el desarrollo de la habilidad de lectura con fines académicos y profesionales. En todas las especialidades no filológicas, el PDI formuló un objetivo terminal que constituyó el modelo pedagógico del profesional de acuerdo con el encargo social (Corona, 1988):

***“Que el futuro profesional sea capaz de utilizar las diversas fuentes de referencia y las publicaciones científico-técnicas en idioma extranjero; de evaluar críticamente la información extraída y de resumir dicha información claramente y con precisión”.***

Aunque el Programa Director de Idiomas Extranjeros se concibió para la enseñanza de todos los idiomas extranjeros y de hecho comenzó a introducirse en las universidades en la enseñanza de los idiomas inglés y ruso fundamentalmente, como ha sido señalado, a partir del año 1984 se decidió dar prioridad a la formación en el idioma inglés; estableciéndose este como el idioma extranjero en el currículo de todas las carreras universitarias no filológicas, cuestión que se materializó totalmente en el curso 1990-1991. Comenzó así un proceso de recalificación para los profesores de idioma ruso en diversas especialidades e idiomas, en dependencia de las necesidades y posibilidades de cada centro de educación superior.

A los profesores de idioma ruso de la Universidad de Pinar del Río, en total 10, se les propuso la recalificación en idioma inglés, la que comenzó en el curso 1989-1990. La evolución de esta situación se presenta en el Anexo No.3 de este trabajo.

Este proceso tuvo, sin lugar a duda, una decisiva influencia en lo que aconteció con la enseñanza del idioma extranjero. No obstante estar el claustro del Departamento de Idiomas formado mayoritariamente por profesores “recalificados”, los resultados alcanzados pueden valorarse de positivos. Dichos profesores, con gran esfuerzo y dedicación, asumieron la preparación en una segunda lengua extranjera, lo que unido a la sólida preparación metodológica y a la experiencia pedagógica que poseían, nutrieron al departamento de una fuerza

capacitada que ha enfrentado durante todos estos años difíciles del período especial el proceso de enseñanza del idioma inglés a los universitarios pinareños.

Concretamente, con lo hasta el momento analizado se puede coincidir (según Díaz Santos 2000) con la determinación de tres etapas iniciales en la enseñanza del inglés con fines específicos (IFE) en las instituciones de educación superior (IES) cubanas: **la primera** desde mediados de los años 60 y hasta 1982, caracterizada fundamentalmente por el desarrollo de habilidades de lectura en un sentido amplio, sin una definición precisa de cómo los contenidos específicos debían transmitirse en términos de conocimientos y habilidades. **La segunda** que se ubica entre los años 1983 y 1990, en la que se establecieron lineamientos metodológicos para la enseñanza del idioma inglés en la educación superior, donde se potenciaba el desarrollo de habilidades de lectura con fines académicos y profesionales. Finalmente, **la tercera** etapa con la aplicación generalizada del Programa Director de Idiomas Extranjeros, desde 1990 y hasta la fecha.

A las etapas determinadas por Díaz Santos (2000), puede incorporarse **una cuarta** etapa, identificada con el replanteamiento del PDI, conocido como Programa Director de Idioma reforzado, a partir de las nuevas y urgentes exigencias en la formación del profesional cubano, el que se proyecta por trabajar en las cuatro formas fundamentales de la actividad verbal de la lengua (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión escrita) en la Disciplina Idioma Inglés a estudiantes no filólogos.

Al analizar con detenimiento el desarrollo que ha tenido la aplicación del Programa Director de Idiomas Extranjeros en la Universidad de Pinar del Río, como concepción metodológica, orientada al uso real y efectivo del idioma extranjero por los profesionales en formación, se manifiestan diferentes debilidades en la responsabilidad que le corresponde a los profesores de otras disciplinas, llamados a orientar y exigir por la lectura de materiales en idioma inglés para la mayor calidad y profundidad en la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades en sus disciplinas. Entre los problemas más agudos fueron considerados los siguientes:

- **Desconocimiento de la esencia y rasgos que caracterizan el Programa Director de Idiomas**

A pesar de que se reconoce tanto por los profesores como por los estudiantes la necesidad de dominar, al menos, la habilidad de lectura en idioma inglés para el eficaz desempeño de la profesión, no siempre se concibe la disciplina inglés, y por lo tanto no se materializa, como una unidad de disciplina de estudio e instrumento de trabajo. Resulta además insuficiente la preparación teórica y práctica en los rasgos, metodología, vías y formas de aplicación del Programa Director de Idiomas Extranjeros por los profesores, lo que ha afectado la eficiencia y la eficacia en el desarrollo del programa.

- **No se efectúa un análisis profundo y real sobre el nivel de idioma que mantienen y desarrollan los estudiantes en cada año académico**

Esta situación hace difícil la identificación de las dificultades existentes en cada año académico, por lo que no se pueden proyectar sus soluciones, provocando un resultado diferente del que se esperaba con la aplicación del PDI. Como consecuencia inmediata de esta situación, el proceso formativo en el idioma extranjero es asistémico e ineficiente. Se incumplen, además, las orientaciones en torno a la evaluación de los contenidos, propuestos por el programa.

- **No se logra totalmente una interacción sistemática entre los profesores de idioma y los profesores del resto de las disciplinas**

Sin duda, esta dificultad atenta contra la motivación y el interés de los estudiantes hacia el estudio y uso del idioma inglés, los que en ocasiones han manifestado opiniones no positivas acerca de la validez y utilidad del idioma extranjero dentro del currículo.

- **No se logra totalmente la inserción de las acciones proyectadas en la estrategia para el desarrollo del proceso de formación en idioma inglés en la actividad del año académico:**

No obstante haber sido elaborada la estrategia para satisfacer las necesidades presentes y futuras que con relación al idioma inglés exige la formación de los

profesionales universitarios, la ejecución de las diferentes acciones previstas es responsabilidad del año académico en cuestión, pues es ahí donde finalmente se concreta el proceso docente-educativo.

- **Existen insuficiencias en la competencia comunicativa en idioma inglés por parte de los profesores de las diferentes disciplinas de la carrera:**

A las dificultades antes señaladas se debe unir esta situación constatada a través de la aplicación del estudio diagnóstico realizado en el marco de la investigación, cuestión decisiva para lograr la influencia y la motivación necesarias hacia la utilización de esta lengua por los estudiantes de pregrado en las actividades docentes, de vínculo con la profesión y en las de investigación.

Al unirse todos los elementos hasta aquí analizados, se evidencia como una de las causas (existen otras como ya se han señalado) que provoca la poca destreza en las habilidades de la lengua inglesa con que egresan los estudiantes, la influencia de los profesores del resto de las disciplinas que deben ejecutar y dirigir el proceso a partir de tercer año, una vez que los estudiantes culminan sus cursos de idioma inglés como disciplina de estudio. Dichos profesores, al poseer una insuficiente preparación teórica, práctica y metodológica en la aplicación del PDI, no pueden contribuir al desarrollo de un adecuado nivel de competencia comunicativa en sus estudiantes.

Estos elementos se agudizan al no existir una proyección real de superación profesional para el claustro en el idioma inglés que garantice la formación necesaria para equiparar lo que debe hacer el profesor, con lo que es capaz de hacer en la aplicación del PDI

A partir del inicio de la aplicación del Plan de Estudio “C” en el curso 1990-1991 y, más recientemente, del Plan C perfeccionado de los planes de estudio de las diversas carreras, así como de los criterios evaluativos del nuevo reglamento de inspecciones (evaluación institucional), la calidad de la formación en el idioma inglés se mide, fundamentalmente, a través de ejercicios integradores aplicados por el cuerpo de inspectores. No obstante haberse alcanzado resultados generalmente favorables, tal y como ha sido demostrado por los estudiantes al ser

examinados en comprensión de lectura en idioma inglés en varias evaluaciones institucionales externas (MES, 1990, 1993, 1996, 1999) (Ver Anexo No.4), y aunque existe una programación por cada carrera para dar cumplimiento al PDI (Ver Anexo No.5) con cierto grado de satisfacción en su concepción, ejecución y control, todavía hoy, después de más de una década, lo logrado con la aplicación del PDI no ha confirmado totalmente las expectativas con que fue creado, puesto que los resultados alcanzados son modestos y puntuales.

### **1.3 Principales tendencias y regularidades en el desarrollo del posgrado de idiomas extranjeros.**

Al realizar un trabajo de búsqueda de información sobre los inicios del posgrado en la disciplina de idiomas extranjeros y entrevistar a profesores de idiomas (3 de idioma inglés y una profesora de idioma ruso) que estuvieron relacionados con esta actividad, se obtuvo la siguiente información:

En el mes de septiembre de 1983 se impartió el primer posgrado, considerado como un curso superior de idioma inglés. De ahí en adelante, se comenzaron a desarrollar otros cursos, especialmente en el nivel básico de la práctica integral de esta lengua extranjera con fines generales. Al analizar hoy lo que aconteció entonces, podría señalarse que un elemento que ha signado negativa y lamentablemente las proyecciones del posgrado desde entonces y hasta la fecha, ha sido que los participantes en estos cursos los han tomado, fundamentalmente, con miras utilitarias a muy corto plazo, tales como obtener una certificación o una preparación para promover a una categoría docente superior, o cumplir un requisito para la obtención de un grado científico. La necesidad real, a saber, poder valerse del idioma extranjero como instrumento de actualización y herramienta real de trabajo se “diluía” entre estas otras necesidades de carácter eminentemente administrativo y puntual.

Todo ello pudiera hoy explicar que dichos primeros cursos tuvieran objetivos muy ambiciosos y poco realistas, por cuanto se aspiraba a desarrollar las cuatro habilidades básicas del idioma, con énfasis en la expresión oral, sin que en realidad existiera una concepción metodológica definida para propiciar resultados positivos. Aquí se observó una adición de métodos y enfoques de enseñanza más

que una integración de los mismos con un sustento científico y metodológico, coherente y sólido.

Se utilizaron los materiales de las escuelas de idiomas de la educación para adultos, que aparecían en los libros de texto *Práctica Integral de la Lengua Inglesa I y II* y *Práctica Integral de la Lengua Inglesa III y IV*.

Las matrículas iniciales de estos primeros cursos fueron muy elevadas; se llegaron a conformar grupos de hasta 50 personas, y las clases se impartían en aulas de conferencias y en algunas oportunidades se impartieron en la sala teatro.

Esta situación, claro está, atentó contra el correcto desarrollo del proceso, ya que en los cursos de idiomas, cualquiera que este sea, y tenga uno u otro nivel, un factor de mucha importancia lo constituye el número de participantes, que idealmente no debe exceder de diez. La asistencia a estos cursos se caracterizó por ser irregular, con un alto porcentaje de deserción. Otra cuestión que adulteraba el posgrado de idioma extranjero (con más frecuencia en el idioma inglés), era la repitencia, creándose los “falsos principiantes”, unos al comenzar los cursos varias veces y abandonarlos, como se ha señalado, y otros, al cursar los mismos repetidamente.

Otro efecto negativo fue la diversidad en el nivel de entrada de idioma que poseían los participantes, lo que no se tomaba siempre en cuenta: en un mismo grupo, numeroso ya de por sí, participaban profesores sin ningún conocimiento del idioma, otros con algunos conocimientos e incluso, en determinados casos, con bastante conocimientos. Asimismo, la condición de personas adultas de los participantes, agregaba un elemento digno de tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera fuera del medio lingüístico, según ha sido demostrado por psicólogos, lingüistas y pedagogos. Otro elemento al cual no se le dio la atención requerida fue al hecho de que en estos cursos matriculaban profesores de reconocido prestigio en su especialidad, que en cierta medida limitaban su participación en las clases de idiomas ante el temor de cometer errores, cuestión a la que no estaban lógicamente habituados.

Es entonces cuando comienza a impartirse un curso de posgrado de idioma inglés con el método sugestopédico, que estableció una matrícula limitada, pero sin que en realidad existieran las condiciones óptimas para su desarrollo. Como es conocido, el aprendizaje de la lengua extranjera con este método tiene lugar por medio de la sugestión, cuando el alumno se encuentra en un estado de relajación profundo. En su aplicación, se constató que aunque este método permitía un rápido aprendizaje del idioma, igualmente se olvidaba, al estar basado en la sugestión y no desarrollarse conscientemente. También atentó contra esta modalidad, la carencia de profesores consultantes, a los que les correspondía trabajar con los estudiantes en la sesión contraria a las clases y que debían poseer un nivel elevado en la especialidad en cuestión y en el idioma inglés.

Con relación al idioma ruso, tuvo una época de relativa demanda a principios de los años 80, debido en gran medida a que las fuertes relaciones con la entonces Unión Soviética motivaban un constante intercambio de profesionales en casi todas las especialidades; se desarrolló, entre otras acciones, un intenso proceso de formación de candidatos al grado científico de doctor en ciencias.

El posgrado de idioma ruso se desarrolló fundamentalmente en dos tipos de cursos: uno básico y otro superior. En el primero se trabajaron aspectos de la práctica integral de la lengua y se utilizó como literatura básica “El Ruso para Todos”. Por otra parte, el curso superior se diseñó como un curso de lectura, trabajándose con materiales auténticos de revistas, catálogos y otros, afines a la especialidad de los participantes. Generalmente la matrícula no excedió de doce personas y casi siempre los participantes se incorporaron y concluyeron ambos cursos.

Aunque durante años se mantuvo la convocatoria de los cursos de posgrado de idioma ruso, y de hecho siempre se contó con matrícula para efectuarlos, nunca estos alcanzaron la misma demanda de los de idioma inglés, que siempre fue mucho mayor. Lo que pudiera considerarse una situación más favorable con relación al idioma ruso, estuvo dada porque el tiempo que mediaba entre la realización del posgrado de idioma y la posibilidad real de su utilización en la práctica se acortaba en este caso, por lo que, sin desmeritar la calidad de los

cursos impartidos, se pudiera afirmar que mucho de la efectividad en el aprendizaje de ese idioma se debió a la posibilidad de poderlo utilizar de manera casi inmediata en su medio lingüístico, con fines bien definidos.

A mediados de la década de 1980 se comenzó a utilizar para el posgrado de idioma inglés la serie Follow Me, apoyada por video y grabaciones, con la cual se desarrollaron un curso de nivel básico y otro de nivel intermedio. Más adelante se introdujo la serie Spectrum (I, II, III y IV) y, en una ocasión, se llegó a impartir Spectrum V y VI.

En los primeros años de la década de 1990 se impartió un curso superior de idioma inglés, para el que se estableció, por primera y única vez, un examen diagnóstico de admisión, en el que se exigía un determinado dominio de las cuatro formas fundamentales de la actividad verbal (comprensión auditiva y escrita, expresión oral y escrita). También, en dicha época, se creó el curso de perfeccionamiento, donde se trabajó específicamente el desarrollo de la comprensión de lectura y de la expresión oral con temáticas afines a la especialidad de cada participante. Los matriculados en estos posgrados, en su mayoría, eran profesionales de diferentes organismos del territorio y algunos pocos profesores de la Universidad de Pinar del Río. Cabe puntualizar que en cada uno de dichos posgrados participaron solamente dos profesores, de un total de diez profesionales matriculados. No se contó con un programa de estudio totalmente diseñado de antemano, sino que se concibió a partir de los intereses de los participantes. El posgrado concluía con la presentación y defensa de un trabajo de investigación en idioma inglés. Esta experiencia pudiera considerarse como una de las más positivas en la formación posgraduada de un idioma extranjero dentro de las desarrolladas en la Universidad de Pinar del Río, aunque, como se ha señalado, la participación de los profesores universitarios fue mínima.

Desde el inicio de la década de los años 90, la participación en los posgrados de idioma inglés disminuyó ostensiblemente, sobre todo la de los profesores universitarios. Una de las causas podría encontrarse en la estabilidad que mantuvo el claustro en la Universidad de Pinar del Río. Los profesores consideraban concluida su formación en un idioma extranjero, al haber cumplido



la llamada “formación básica”, algo muy formal que se limitó a cursos preestablecidos en diferentes niveles (básico, medio y superior). Otra cuestión no menos importante que ha atentado contra la participación en el posgrado de idioma inglés ha sido la falta de recursos materiales, pues a pesar de los esfuerzos desplegados por los profesores que los han impartido, los materiales y los medios utilizados no han estado, mayoritariamente, en correspondencia con las necesidades de los participantes en este nivel de enseñanza.

Pero, sin lugar a duda, la dificultad principal ha radicado en que los programas de posgrado diseñados hasta el momento no han estado proyectados a satisfacer las necesidades reales que con relación al idioma inglés tienen los profesores universitarios para acometer las actividades propias de su quehacer en vínculo con los procesos docente, investigativo y extensionista.

Como se ha podido apreciar, en la conformación de los cursos de posgrado se ignoró una estrategia conceptual que en el pregrado ya se había adoptado y se venía aplicando, a saber, la concepción del PDI. Los cambios que se han producido en el proceso de formación del posgrado de idioma extranjero, específicamente del inglés – que es el que se ha mantenido – más bien han sido en el enfoque, en la base material y en los medios utilizados, a partir de la introducción de una determinada serie comercial, adjudicándosele frecuentemente los éxitos que se obtienen a la utilización de éstos últimos, según su novedad (como por ejemplo, el uso ocasional del video). Por lo general, el posgrado se ha circunscrito al marco estrecho del aula, mientras que en la formación del pregrado se ha trabajado en pos de la integración de los componentes del proceso, la incursión del idioma en las diversas formas de organización del proceso, en la versatilidad de los medios de enseñanza, en la vinculación del idioma en la vida de los estudiantes. Sin embargo, en el posgrado, se ha mantenido – en mayor o en menor medida – el proceso con un enfoque tradicional, enmarcado fundamentalmente en la actividad docente en el aula.

#### **1.4 Estudio diagnóstico de la situación actual en la formación en idioma inglés del claustro de la Universidad de Pinar del Río.**

El análisis de la situación actual en la formación en idioma inglés que presenta el claustro de la Universidad de Pinar del Río se realizó tomando en consideración las diferentes fuentes documentales de información, tales como los expedientes de los docentes y el control de la entrega de certificados de los cursos de posgrado; se seleccionó una muestra de 110 profesores (que representan el 34,48 % del claustro) que fueron entrevistados y se les aplicó un cuestionario para conocer sus valoraciones personales acerca del nivel de competencia comunicativa que poseen; realizaron, además, un examen diagnóstico escrito de 50 preguntas de selección múltiple que abarcaba de forma general las estructuras gramaticales básicas del idioma inglés, el que se complementó con un cuestionario de 10 preguntas con enfoque comunicativo, a modo de entrevista, que proporcionó datos y criterios personales, así como información acerca de la capacidad de reacción ante un formato de preguntas. Los instrumentos aplicados y los datos obtenidos se presentan en los Anexos No.6 y No.7 de la tesis.

Se analizaron, además, los documentos oficiales que tienen alguna relación con el objeto estudiado, como los resultados de las inspecciones del MES a la Disciplina Idioma Inglés y al Programa Director de Idiomas Extranjeros, las solicitudes de cursos de posgrado de idioma inglés, los exámenes de mínimo y de cambio de categorías docentes. Ello unido a las observaciones de la práctica, como son la utilización de la bibliografía especializada en inglés por parte de los profesores, tomando como fuente principal la que se encuentra en la Universidad de Pinar del Río, así como por los estudiantes (PDI), permitió determinar la existencia de varias características que pueden integrarse en un concepto de preparación en idioma inglés para los profesores de la Universidad de Pinar del Río. También fueron definidos los principales problemas que hoy están presentes en el objeto que nos ocupa.

Las informaciones recogidas en el diagnóstico no dejan de ser preocupantes, por cuanto los posgrados no han logrado resultados consecuentes con el objetivo académico (participar en las acciones del Programa Director de Idiomas a través

de la consulta y orientación sistemáticas de bibliografía especializada y actualizada a los estudiantes) que ha estado claramente definido en los intereses de la universidad hacia el uso del idioma inglés por los profesores.

Es un hecho incuestionable que habitualmente las personas favorezcan en sus intereses individuales la expresión oral dentro del resto de las habilidades lingüísticas, posiblemente por ser la comunicación frontal la que propicia el intercambio más inmediato de ideas, concepciones y criterios. Sin embargo, en el entorno de los procesos universitarios, la lectura, como medio de actualización, es vital. A partir de esta reflexión, era de esperar que un número superior de profesores dentro de los encuestados priorizara la comprensión escrita dentro de las habilidades que les interesaría desarrollar, mucho más si desde el año 1985 se ha venido insistiendo en esta destreza en la docencia de pregrado.

De igual manera se pudiera reflexionar en cuanto a los datos obtenidos en la prioridad asignada a la comprensión auditiva, habilidad que constituye otro canal importante para la actualización, al permitir la posibilidad de, por ejemplo, beneficiarse a través de conferencias y charlas de especialistas.

No obstante lo analizado, pudiera intuirse que los profesores han venido desarrollando (de manera autodidacta, fundamentalmente) la comprensión escrita con la lectura de artículos y materiales auténticos de su especialidad, lo que indudablemente sitúa dicha destreza lingüística en una situación más favorable con relación al resto. El marcado interés pronunciado acerca de la expresión oral y escrita evidencia insatisfacción en el nivel alcanzado en el desarrollo de ambas habilidades por los profesores.

Los profesores que constituyeron la muestra coincidieron en los elementos que reafirman la necesidad de su formación en idioma inglés, ellos son:

#### **1. Para acometer la labor docente:**

A partir de que los estudiantes concluyen con la Disciplina Idioma Inglés (2do año de la carrera), los profesores del resto de las disciplinas comprenden que se convierten en responsables directos de mantener los vínculos con dicho idioma a través de la orientación sistemática de tareas y problemas académicos y

profesionales, para cuya solución los estudiantes necesitarán consultar bibliografía en idioma inglés.

## **2. Para mantener la actualización académica y profesional:**

Es conocido que el mayor volumen de informaciones científico-técnicas se divulga en idioma inglés, tanto en forma de libros como de publicaciones periódicas, bien impresas o en soporte electrónico.

## **3. Para acceder y poder explotar mejor las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC):**

Resulta evidente que se está produciendo un cambio del modelo tradicional de bibliotecas al acceso directo a Internet, para lo cual la comprensión de lectura por sí sola resulta insuficiente, precisándose el desarrollo del resto de las formas de la actividad verbal, es decir, la audición, la expresión oral y escrita.

## **4. Para lograr la más plena inserción de Cuba en el mundo académico internacional y lograr la visibilidad de sus resultados:**

El creciente intercambio académico, científico y profesional de los profesores universitarios cubanos con colegas de instituciones extranjeras no hispanohablantes, así como la participación en eventos internacionales donde prevalece el intercambio en idioma inglés exige la capacidad, sobre todo, de la comunicación oral y escrita, y no solamente de obtener información a través de la lectura. Según informaciones suministradas por la Dirección de Relaciones Internacionales de la Universidad de Pinar del Río, anualmente se ofrecen convocatorias de la Unión Europea, sobre todo, programas para ser desarrollados en países tales como: Alemania, Bélgica, Holanda, Gran Bretaña, Finlandia y son muy pocos los profesores que se deciden a participar y a establecer comunicación fluida con instituciones de esos países en busca de **partners** o contrapartes para desarrollar los proyectos y presentar propuestas. Una muestra de ello, es que mientras el desarrollo de la cooperación ha sido acelerado y ha crecido de año en año con España, con el resto de los países de Europa – aunque ha crecido en los últimos tres años – no ha alcanzado el nivel deseado, siendo la limitación fundamental la imposibilidad de una comunicación adecuada con las partes.

Igualmente han existido convocatorias muy atractivas de China y de Japón tanto para el desarrollo de proyectos de investigación, como de capacitación que son lanzadas todos los años, así como otras tantas oportunidades con Canadá que no han sido aprovechadas. Una muestra de lo señalado, son los datos de los dos últimos años:

- Año 1999: De un total de 57 acciones, nueve se realizaron con España, una con Holanda y dos con Bélgica.
- Año 2000: De un total de 96 acciones, ocho se efectuaron con España, una con Japón, una con Canadá, una con Finlandia y cinco con Alemania.
- Año 2001: Hasta el momento se han desarrollado 14 acciones, de ellas: siete con España y una con Alemania.

Estas acciones se refieren a salidas por diversos conceptos: becas, estancias de investigación, eventos y otras. El resto de las acciones no mencionadas fueron desarrollados en países latinoamericanos.

Existen otras acciones de cooperación tales como proyectos internacionales en las que la situación es la misma, sobre todo se aprovechan las oportunidades con España, de hecho el 70% de los proyectos ejecutados pertenecen a este país.

#### **5. Para optar por grados científicos y promover de categoría docente:**

El dominio de destrezas comunicativas en uno de los siguientes cuatro idiomas: inglés, ruso, alemán y francés, ha sido establecido como un requisito para optar por el grado científico y la categoría docente. El mayor porcentaje de profesores universitarios que optan por el grado científico de Doctor en Ciencias realiza el examen de mínimo extranjero en el idioma inglés; así también, mayoritariamente los profesores que han realizado procesos de cambio de categorías docentes en los últimos cinco cursos: 1996-1997 al 1999-2000 y en lo que va del 2000-2001, lo han hecho en este idioma. Ello se justifica porque los recursos humanos altamente calificados necesitan del idioma inglés, como primera lengua extranjera, para alcanzar la excelencia en su actividad docente, científica y profesional, no solamente como vía de acceso a la información, sino como elemento indispensable para su desarrollo integral como profesor universitario.

**6. Debido al incremento de la presencia del idioma inglés en las diversas modalidades de la Formación Académica de Posgrado (la Especialidad de Posgrado, la Maestría y el Doctorado):**

La superación permanente de los egresados universitarios a lo largo de su vida profesional ha sido una constante preocupación de la educación superior cubana, la que se ha materializado en las convocatorias a diferentes modalidades de la educación posgraduada, las que cada vez más incluyen el idioma inglés en sus currículos; más recientemente en las diversas convocatorias para realizar algunas de las figuras de la Formación Académica de Posgrado en el exterior, incluso de manera parcial, se exige mostrar un dominio de este idioma, por cuanto tiene un peso relevante como medio de instrucción.

Estrechamente relacionados con estas características relevantes, fueron identificadas como los principales problemas actuales en la formación posgraduada en idioma inglés de los profesores de la Universidad de Pinar del Río los siguientes:

- Los programas de posgrado no responden a las acciones relacionadas con el uso del idioma inglés vinculadas con los procesos fundamentales que tienen lugar en la universidad, es decir con la docencia, la investigación y la extensión.
- No todos los profesores tienen la formación en idioma inglés que les permita asumir la promoción y uso del mismo en su labor docente, investigativa y extensionista en su sentido más amplio.
- Los profesores que fueron formados en la entonces URSS o en otros países socialistas (en las décadas de los años 60, 70 y 80) y que dominan los idiomas (ruso, alemán, búlgaro, u otros idiomas), no se han preparado en el idioma inglés posteriormente.
- Los profesores entrevistados (110 en total), reconocen poseer dificultades en la expresión oral en idioma inglés.

- El posgrado de idioma inglés se ha limitado al desarrollo de cursos, mayoritariamente independientes unos de otros, sin que haya existido la continuidad necesaria para lograr un proceso de formación integral.
- Las acciones del posgrado de idioma inglés se relacionan más estrechamente con actividades como la preparación para rendir exámenes de mínimo y de cambio de categorías docentes, fundamentalmente con un fin utilitario y momentáneo. Resulta válido considerar que el reclamo de los profesores de contar en sus universidades con cursos que los preparen para aprobar satisfactoriamente un examen de mínimo, de cambio de categoría o de ingreso a alguna variante de superación posgraduada que lo exija, es un reclamo legítimo que, por demás, en el ámbito académico internacional estos cursos son de alta demanda, ampliamente establecidos y que se ofertan. Por lo cual se considera oportuno que estos cursos también sean incluidos, en su momento, dentro del programa integral para el perfeccionamiento del posgrado de idioma inglés que presenta este trabajo de tesis; de lo que se trata, sin embargo, es de no enmarcar esta superación, y de hecho limitarla, a un fin tan definido y puntual, como es aprobar un ejercicio de idioma extranjero. La proyección lógica de dichos cursos debe estar en “entrenar” a los profesores en las habilidades que les exigen los ejercicios de los exámenes, tales como resumir en inglés la información de un texto, hacer una presentación y defensa oral de su programa de investigación, otros.
- La base material para el desarrollo de los posgrados de idioma inglés es escasa, y no siempre la existente se adecua a las necesidades propias del llamado Cuarto Nivel de Enseñanza.
- Los departamentos docentes y, por derivación, los profesores que los integran, no tienen, en su gran mayoría, identificadas, organizadas y conscientemente planificadas, en sus planes de resultados, las acciones relacionadas con el uso del idioma inglés en su vínculo con los procesos universitarios, por lo que estas no se controlan ni evalúan.

- Aún resulta insuficiente el número, y es inadecuada la proyección de ofertas de posgrado de la Disciplina Idioma Inglés para dar respuesta a las aspiraciones en torno al desarrollo de la capacidad comunicativa, con énfasis en la expresión oral.
- No ha existido una proyección de superación profesional del claustro en idioma inglés que lo sitúe en posibilidades reales de acometer eficientemente las actividades en que deben hacer uso práctico y activo de esta lengua.

La situación analizada hasta aquí, constata por sí misma el problema que motivó la investigación, y reafirma la necesidad de propiciar una transformación en el proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés, a tono con las expectativas del desarrollo presente y futuro de las instituciones de educación superior en el país.



**Capítulo II: Un modelo pedagógico para el proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés.**

En este capítulo se presenta el diseño de un modelo pedagógico que permite el diseño de los programas para la Superación Profesional de los profesores en la Disciplina Idioma Inglés, en relación con los procesos fundamentales de la universidad.

Para lograr el objetivo propuesto en la investigación, se tomaron en cuenta las necesidades que deben ser satisfechas (académicas, de investigación científica y profesionales) del claustro universitario con relación a su formación en idioma inglés. Tomarlas en consideración ofreció la gran ventaja de responder más directa y certeramente, tanto a las carencias como a los intereses de los profesores, lo que permitió caracterizar el objeto y el campo de acción y así proponer una solución factible de ser empleada para dar solución al problema planteado.

Es por ello, que el modelo elaborado para el proceso de formación posgraduada en idioma inglés del claustro universitario determina los aspectos psicopedagógicos y se proyecta en tres dimensiones: la instructiva, la socio-humanista, la metacognitiva; diseña la metodología; establece los componentes y define a la tarea comunicativa como unidad organizativa (célula) de dicho proceso

## **2.1 Un modelo pedagógico para el proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés.**

La universidad no puede permanecer ajena a los cambios rápidos y continuos que se producen al nivel mundial y que afectan a la sociedad, cultura y sus valores. En primer lugar por ser la universidad la institución social con capacidad para avizorar y anticiparse a los cambios, fomentar la investigación y formar las nuevas generaciones de profesionales.

El hecho de culminar una carrera universitaria no implica, ni mucho menos, que el egresado ha concluido la formación profesional necesaria para enfrentar la totalidad de los problemas laborales que debe solucionar en la producción y los servicios, por lo que la formación posgraduada es, ante los avances de la ciencia y la técnica, una condición obligatoria para un profesional competente. Los nuevos canales de comunicación social, las nuevas tecnologías de la información, y el perfeccionamiento permanente de los planes de estudio generan formas diferentes en los modelos de comunicación que implican necesariamente otras maneras de construir el conocimiento.

Pero si esta reflexión se dirige al profesor universitario, adquiere mayor relevancia, por su trascendente condición de formador, de educador. Por lo tanto, los profesores del nivel superior están llamados a ser protagonistas de los cambios, agentes de la transformación, cuestión que justifica por sí misma, la necesidad de una superación permanente que garantice mayor calidad en su actuación formadora.

Como se ha señalado anteriormente, la formación del claustro en idioma inglés ocupa un lugar primordial dentro de las urgencias por lograr procesos universitarios de excelencia. Sin embargo, la investigación desarrollada permitió conocer que no se ha desarrollado un trabajo científico-investigativo que muestre la caracterización esencial de en qué consiste este proceso de formación y lo modele en correspondencia con las necesidades propias, actuales y futuras de la universidad, para poderlo dirigir de un modo eficaz y eficiente, y que interactúe con la docencia (pregrado y posgrado), la investigación y la extensión, en un

interés por ofrecer un servicio de calidad y por perfeccionarse progresivamente en el ámbito de la educación superior.

En el estudio del proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés, la comprensión de su verdadera esencia será imposible de entender mientras tanto no se entienda la interacción de este proceso, en su total magnitud, con los procesos fundamentales que desarrolla la universidad. Esta aseveración se fundamenta en el hecho de que, esta relación no siempre ha sido tomada totalmente en cuenta para determinar la proyección de dicho proceso de formación.

Ha sido señalado anteriormente que las insuficiencias más generalizadas han estado en el diseño curricular de los programas de posgrado de idioma inglés, que salvo loables excepciones (entre ellas, Martínez, 1999), no se han adaptado a las necesidades lingüísticas y comunicativas de los profesores con relación a dicha lengua. En gran medida ha existido un divorcio entre la innovación educativa del pregrado y el posgrado, este último arraigado a los patrones preestablecidos de proyectar los cursos a partir de libros de texto. Lograr una innovación dirigida al desarrollo académico y profesional de los profesores de las diferentes disciplinas en el área del idioma inglés es un elemento clave para producir un desarrollo ascendente en los procesos universitarios.

Resulta oportuno precisar qué se entiende por innovación, específicamente, innovación educativa, y cómo se puede hacer coincidir con la formación y el desarrollo profesional docente.

Se podría partir de la definición de Nichols (1983), según la cual “una innovación es una idea, objeto, o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación con objetivos deseados, que por naturales tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera”. De esta definición se puede deducir que una innovación no es un cambio cualquiera. Se trata ante todo de un cambio planificado. No un cambio evolutivo, que se da simplemente con el paso del tiempo. Tampoco se trata de un cambio casual. Consiste más bien en un cambio planificado con un objetivo definido y dirigido a producir una transformación cualitativa.

Las innovaciones han sido clasificadas de diferentes maneras. Pueden ser radicales o menores (Romerg y Price, 1983, citados en Tójar, J.C., 1997), o bien de primer o segundo orden (Cuban, 1992). Cualquiera de ellas tendría como objetivo el mejoramiento de los procesos de enseñanza, las radicales, o las de primer orden, supondrían algo más que, por ejemplo, el uso de un nuevo recurso tecnológico de apoyo a la docencia. Las innovaciones de primer orden admitirían modificaciones, incluso, en aspectos tales como las tradiciones arraigadas en el desarrollo de un proceso.

Pero, ¿qué tipo de innovación educativa se necesitaría introducir en el proceso de formación posgraduada en idioma inglés de los profesores universitarios para variar substancial y positivamente la situación que motivó el inicio y desarrollo de esta investigación? Sin duda se impone una innovación radical o de primer orden, donde se introduzcan cambios profundos en el mismo, incluyendo nuevos objetivos, estructuras, roles, actividades, etcétera, para vincularlo realmente con las necesidades propias de los procesos de la universidad.

Teniendo esto presente, la concepción de la propuesta que presenta la tesis se fundamenta en las siguientes premisas:

- La interacción entre el idioma inglés y los procesos universitarios determina la necesidad de la formación posgraduada del claustro en este idioma.
- La implicación de los profesores universitarios de las diferentes disciplinas en las acciones que contempla la estrategia de desarrollo de la universidad determina sus propias necesidades comunicativas presentes y futuras en cuanto al idioma inglés.
- La valoración de las necesidades individuales y colectivas con relación al idioma extranjero (el inglés en cuestión) determina la inserción de los profesores en los programas de Superación Profesional.
- La utilización de otras formas de organización de la enseñanza para el posgrado de idioma inglés además de los cursos tradicionales.
- La reafirmación de la autoformación o de la formación autodidacta como una vía ineludible en el aprendizaje y mantenimiento de un idioma extranjero.

- El trabajo grupal extracurricular como una forma de materializar la unidad de la teoría con la práctica.
- La creación de un contexto lingüístico, que proporcione la posibilidad de “vivir” en el idioma extranjero.
- La consideración de los aspectos psicopedagógicos que permitan estructurar coherentemente las regularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en un idioma extranjero para adultos.
- La formación de una conducta consciente y consecuente con relación a la superación continua y permanente en el idioma inglés.

En los próximos epígrafes se propone el diseño de un modelo pedagógico que propiciará el diseño de los programas de Superación Profesional de la Disciplina Idioma Inglés para los profesores universitarios, en relación con el dinamismo de su actuación docente, investigativa y extensionista.

### **2.1.1 Fundamentación teórica del modelo.**

El modelo pedagógico que propone la presente investigación se ha nutrido de tendencias psicopedagógicas y lingüísticas que han proporcionado aportes significativos a la enseñanza de lenguas. De ellas se han tomado las ideas y preceptos considerados como alternativas viables para presentar, con un enfoque diferente a lo que ha acontecido hasta el momento, el proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina idioma inglés.

La propuesta pedagógica se fundamenta en el Enfoque Histórico-Cultural, y dentro de este en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje desarrolladas, por L. S. Vigotski (1966, 1987, 1988, 1989), así como en los aportes del denominado enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Wilkins, 1972; Widdowson, 1978; Brumfit, 1979, 1984) y dentro de este enfoque, como una opción, la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas (Allwright, 1979; Johnson, 1979; Newmark, 1979; Long, 1985, 1989; Breen y Candlin, 1987; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Estaire y Zanón, 1990 y otros).

De cada una de estas teorías o enfoques, se han tomado aquellos aspectos con posibilidades de permitir la elaboración del modelo pedagógico que propone la

tesis, es así que, los aportes teóricos y prácticos, lingüísticos y metodológicos, que durante años se han ido sumando al proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma como lengua extranjera, han dotado, sin lugar a duda, a este proceso de un amplio abanico de posibilidades y recursos para, cada vez, proyectarlo más eficientemente.

El modelo se enmarca en una perspectiva pedagógica, donde el sujeto (profesor-participante<sup>1</sup>) se relaciona con el objeto del conocimiento (aspectos lingüísticos y comunicativos de la lengua), con otros sujetos (colegas de los colectivos de la carrera, año académico o disciplina, grupo científico, y otros), y con él mismo como objeto de su propio aprendizaje (al realizar la preparación autodidacta), sobre un contexto lo más cercanamente posible a la realidad, e identificado con las necesidades de utilización efectiva del idioma inglés en el marco de desarrollo docente, científico e intelectual del profesor universitario.

El Enfoque Histórico-Cultural se convierte en la propuesta psicopedagógica fundamental que proporciona amplias posibilidades de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero a través de las relaciones que se establecen entre el pensamiento y el lenguaje, entre el desarrollo y el aprendizaje en un contexto histórico-social específico, manifestadas en las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza propugnados en esta teoría.

Por ello, se puede presentar un conjunto de preceptos que, de manera general, corroboran la afirmación anterior de definir al Enfoque Histórico-Cultural como el fundamento teórico del modelo pedagógico diseñado en la investigación:

- En primer lugar, en el modelo, los diferentes procesos de formación que se proponen dentro de la dimensión instructiva van dirigidos a propiciar un crecimiento individual a partir de la concepción del carácter rector de la enseñanza de Vigotski – la que interpretada y adaptada al modelo en cuestión – presupone la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la formación posgraduada como una vía para el desarrollo personal. Asimismo, el proceso se proyecta por lograr una

---

<sup>1</sup> El término profesor-participante usado en la tesis identifica a los profesores universitarios que participan en los programas de Superación Profesional de la Disciplina Idioma Inglés.

independencia cognoscitiva en los profesores-participantes que tenga su base en relaciones cognitivas-afectivas, de intercambio y colaboración.

- En segundo lugar, el hecho de que el modelo se vincule con los procesos universitarios – dentro de la estrategia de desarrollo de una institución de educación superior – en que inserta su actividad social el profesor-participante, implica un reconocimiento del contexto socio-histórico actual y futuro en el cual se desenvuelve, como individuo y como miembro de un colectivo.
- Con relación al aprendizaje, el modelo se proyecta en dos direcciones: una, el propio profesor como centro del aprendizaje de un idioma extranjero en el proceso de formación posgraduada, para el cual se ha diseñado el modelo pedagógico; dos, el propio profesor que debe motivar y propiciar el aprendizaje de ese idioma por sus estudiantes. Estas dos direcciones constituyen una adecuación oportuna y necesaria de la concepción vigotskiana de la enseñanza al proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés. En ambas direcciones se requiere de un ambiente consecuente con el aprendizaje, donde se utilicen todas las posibilidades existentes para la realización de la(s) tarea(s) comunicativa(s), definida(s) como la unidad organizativa que constituye la célula del proceso de formación posgraduada en idioma inglés.

De manera más particular, en cuanto a los principios que sustentan la concepción de la enseñanza del Enfoque Histórico-Cultural, el modelo los asume a través de los elementos que han conformado su propio diseño, manifestándose de la siguiente forma:

- **El principio del carácter educativo de la enseñanza** definido en la relación entre lo instructivo y lo educativo, y que el modelo toma en cuenta en sus dimensiones instructiva y socio-humanista, al interrelacionar las diferentes vías de instrucción (heteroformación, autoformación, interformación, ecoformación) con aspectos educativos que fomentan el desarrollo de la personalidad del profesor universitario y su sistema de valores, a partir de la realización de tareas que los sitúan en posibilidades de vincular al idioma

extranjero con las actividades propias que realiza en las actividades de los procesos universitarios en que participa.

- **El principio del carácter científico del proceso de enseñanza** que dotará a los profesores de los aspectos lingüísticos y comunicativos del sistema de la lengua inglesa, para expresar significados, que tiene como función primordial la interacción y la comunicación. En cuanto al aprendizaje, las actividades implican una comunicación real: la realización de tareas comunicativas y la utilización de un lenguaje significativo, lo que permite la evolución de lo abstracto a lo concreto.
- **El principio de la enseñanza que desarrolla** que se identifica con el concepto de “zona de desarrollo próximo”, que fue definido como (citado por González, 1996): “... la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Lo que según Hernández y otros (1998), “... en síntesis se traduce en lo siguiente: trabajando solo (...) (se) puede llegar hasta un cierto nivel. Trabajando en colaboración con sus iguales u otros más capacitados (...), (se) puede alcanzar el nivel más elevado de desarrollo potencial en (los) resultados”. Cualquier proceso de enseñanza de un idioma extranjero corre el riesgo de disminuir la confianza de los participantes en sí mismos, por lo que el profesor de idioma debe tener muy en cuenta lo que ha constituido uno de los aportes más relevantes propugnados por L. S. Vigotski, la zona de desarrollo próximo. Esta situación tendría una solución efectiva en la presentación de diferentes alternativas para que el profesor-participante seleccione la que le proporciona mayores posibilidades de realización al transitar por los (González, 1996) “dos niveles evolutivos: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás”. Esta elección constituye una ocasión para hacer realmente participativa la enseñanza del idioma en el modelo propuesto.



- **El principio del carácter consciente** que en el modelo se propicia a través de las oportunidades que ofrece la realización de las tareas comunicativas para aumentar y probar la autoconfianza de los profesores-participantes en la medida que se hacen más conscientes de su creciente capacidad para comunicarse con los demás, al ser capaces de, por ellos mismos, descubrir y elaborar los conocimientos.
- **El principio del carácter objetual** (González, 1996) “...permite que los alumnos (profesores-participantes) descubran el contenido general de un determinado concepto, como fundamento de la posterior identificación de sus manifestaciones particulares, entendiéndose lo general como la conexión genéticamente inicial que permite explicar el desarrollo del sistema”, lo que en el modelo se materializa a partir de la realización de las tareas comunicativas, que como concepto inicial (célula del proceso), propician el uso del idioma inglés como sistema lingüístico y por consiguiente el desarrollo de la capacidad comunicativa de los profesores-participantes.

En la propuesta de modelo pedagógico para el proceso de formación posgraduada en idioma inglés de los profesores universitarios, convergen con el Enfoque Histórico-Cultural los aportes teóricos y prácticos, lingüísticos y metodológicos del método práctico-consciente con enfoque comunicativo mediante tareas, los que aportan elementos idóneos a la solución del problema que motivó la presente investigación. El método práctico-consciente con enfoque comunicativo mediante tareas, es un término acuñado en Cuba para la metodología de la enseñanza de lengua inglesa del otrora campo socialista, fundamentalmente, por Rogova, G. V., que refleja el carácter activo del aprendizaje tanto en la adquisición de conocimientos como de habilidades y hábitos en la atención de la precisión de la fluidez enmarcada en situaciones reales de comunicación signadas por el uso de funciones comunicativas

Por otra parte, ya en 1972 Wilkins identificaba los siguientes rasgos esenciales del enfoque comunicativo:

- la meta de la instrucción de un idioma extranjero deberá ser la formación de la competencia comunicativa del aprendiz, entendida como la capacidad de usar dicho idioma para expresar una serie de nociones y funciones de comunicación
- los términos concretos de tal competencia se determinarán en razón de las necesidades de uso de cada grupo de aprendices
- los aprendices serán el centro de las actividades de aprendizaje
- la metodología aplicada se encaminará a fomentar procesos “analíticos” de asimilación del segundo idioma, es decir, la lengua será presentada en el aula bajo la forma de bloques naturales completos, dotados de una unidad de sentido y organización retórica – y nunca como estructuras aisladas –, siendo labor del aprendiz penetrar paulatinamente en su organización semántica, morfosintáctica y discursiva

Estos principios fueron luego desarrollados por autores como Widdowson (1978), Brumfit (1979, 1984), y Murdoch (1989), quien resumió la esencia del enfoque comunicativo al señalar que “la prueba de fuego de un curso de idiomas será el éxito que se obtenga en crear un ambiente dinámico de aprendizaje donde las aspiraciones lingüísticas de los aprendices se vean plenamente satisfechas”.

El origen de la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas tuvo lugar dentro del propio enfoque comunicativo. Las premisas de esta propuesta se definieron en el trabajo de autores como Long (1985, 1989), Kramsch (1984), Breen y Candlin (1987), Prabhu (1987), Long y Crookes (1989), Nunan (1989) y Estaire y Zanón (1990), quienes transitron por caminos ya recorridos por otros especialistas como Johnson (1979), Allwright (1979) y Newmark (1979).

Muchas investigaciones, programas y materiales se han desarrollado conforme a las ideas del enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas mediante tareas, la que define un currículo de contenidos lingüísticos expresados mediante estructuras gramaticales, nociones y funciones. Las primeras propuestas alternativas al currículo nocional-funcional surgieron, como se ha señalado, dentro

del propio movimiento “comunicativo”. Autores como Allwright (1979), Johnson (1979) o Newmark (1979) abogaron por una enseñanza de la lengua extranjera centrada en procesos y no en contenidos.

De esta manera (Zanón, 1995), Newmark y Allwright desarrollaron un “método” para enseñar inglés a los alumnos extranjeros, en el que a partir de los escenarios reales en los que deben comunicarse los alumnos, se elaboró un conjunto de actividades comunicativas o tareas relacionadas con las demandas sociales de la vida universitaria. Rechazando el control de los contenidos, la competencia comunicativa se derivaría “de forma natural” del desarrollo de las habilidades implícitas en la resolución de los problemas reales presentados. Por otro lado, Johnson (1979), partiendo del análisis de los procesos psicolingüísticos implicados en la interacción comunicativa, reivindicó una “enseñanza orientada mediante tareas” como única vía posible para el desarrollo de la competencia comunicativa (Zanón y Hernández, 1990).

El desarrollo de las alternativas curricular y metodológica que dieron lugar a la enseñanza mediante tareas se produjo como consecuencia de la integración de tres tareas rectoras:

- El concepto de competencia comunicativa (Swain, 1985) no reducible al dominio de los contenidos lingüísticos (ya sean estructurales o funcionales), no basta saber sobre los contenidos, es necesario saberlos usar para la comunicación. Ello implica, planificar en el proceso tareas de uso de los contenidos que son enseñados. Dicho uso debe ser lo más próximo a los usos reales del idioma extranjero en la vida de los alumnos.
- Por lo que se refiere a los mecanismos de aprendizaje, como muestran los estudios sobre adquisición de una lengua extranjera (Ellis, 1993), no puede hablarse de un proceso lineal de adquisición, contenido a contenido, sino de un sistema lingüístico, consistente en una sucesión de sistemas donde el material lingüístico es reestructurado en un proceso cíclico.
- En cuanto al diseño curricular, numerosos autores (Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Johnson, 1987; Nunan, 1988) definieron un

currículo de lengua capaz de integrar los diferentes elementos o componentes del proceso educativo (objetivo, contenido, método, evaluación, etcétera). Las propuestas acordes con estos planteamientos intentan, en mayor o menor medida, diseñar el curso de idioma con un carácter holístico o globalizador. Para ello, todos estos autores han defendido la utilización de la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero.

La enseñanza de idiomas por tareas ha representado una propuesta alternativa, ampliamente fundamentada por las investigaciones psicolingüísticas y pedagógicas, además constituye un intento contemporáneo de dar forma concreta a la filosofía que sustenta el enfoque comunicativo. El diseño de programas para la enseñanza de un idioma extranjero por “tareas” conlleva situaciones interesantes en el modo de proyectar y dirigir las actividades en el proceso.

El diseño de tareas para el aprendizaje de idiomas ha constituido una introducción novedosa en el denominado enfoque comunicativo con un amplio espectro, ya que las ideas que lo fundamentan resultan útiles para disímiles situaciones que incluyen diferentes tipos de estudiantes, niveles o fines de enseñanza. Es por ello que el modelo propuesto en la tesis lo utiliza y adecua a las características y requerimientos propios del proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios.

### **2.1.2 Los aspectos psicopedagógicos del modelo.**

No obstante apreciarse en la estructuración de las dimensiones del modelo la atención a los aspectos psicopedagógicos, se considera oportuno realizar una referencia independiente acerca de los mismos, teniendo en cuenta, fundamentalmente dos importantes aspectos: En primer lugar, la forma de enseñanza, en este caso, posgraduada. En segundo lugar, la condición de personas adultas de los participantes.

Como se ha venido analizando, los resultados en la formación en idioma inglés de los profesores han estado marcados (en la mayoría de los casos) por la insatisfacción, al no verse totalmente cubiertas las expectativas de una adecuada

comunicación en este idioma, particularmente la expresión oral, cuestión que puede ser valorada desde diferentes puntos de vista y explicada con disímiles argumentos.

Tradicionalmente las investigaciones dirigidas al aprendizaje de un idioma extranjero han analizado un grupo de diferencias individuales que se asumen como aspectos psicopedagógicos, los que de alguna manera influyen en la adquisición de una segunda lengua (Mc Donough, s/f; Lightbown, y Spada, 1993; entre otros autores). En el modelo que se propone, dichos factores son ampliados y reinterpretados teniendo en cuenta las características personales de los profesores-participantes, ellos son:

- **La inteligencia:** Se considera un aspecto determinante en el estudio formal de la lengua; sin embargo, cuando la instrucción es menos formal (por ejemplo en situaciones comunicativas), el papel que se le confiere a este factor es menos relevante. Para el modelo en concreto, este aspecto es secundario teniendo en cuenta que el mismo se ha diseñado para profesionales –profesores universitarios – con un coeficiente de inteligencia probado en la constante adquisición de conocimientos.
- **La aptitud:** Se reconoce en la literatura la existencia de personas con aptitudes excepcionales para acceder a una o varias lenguas. Sin embargo, las investigaciones realizadas con relación a la “aptitud”, reconocen también, que cualquier ser humano posee aptitudes innatas para aprender otra lengua o lenguas. Este aspecto, en el modelo pedagógico, establece cierta relación con el factor anteriormente analizado, por cuanto los profesores-participantes han estado involucrados, en otras oportunidades, en procesos de aprendizaje de uno o más idiomas extranjeros. De hecho, todos los profesores han cumplimentado la llamada “formación básica” en idioma, además, una parte significativa posee categoría docente superior y/o grado científico, para la obtención de lo cual han tenido que desarrollar ejercicios de idiomas extranjeros.
- **La personalidad:** En este aspecto se introducen características, que aunque estudiadas, no son totalmente definitorias en el aprendizaje de otro idioma. Se

considera, generalmente, que una persona extrovertida coadyuva más al aprendizaje de un idioma extranjero que otra con rasgos de inhibición. Muchas características de la personalidad como la autoestima, la responsabilidad, la sociabilidad y otras han sido estudiadas; sin embargo, aún no se ha definido claramente la relación entre la personalidad y la adquisición de una segunda lengua. Este aspecto requiere, en el modelo pedagógico, de una atención que se origina de las características individuales del profesor-participante, las que en alguna medida deben emerger durante el diagnóstico inicial que en la fase de implementación de la metodología del programa integral – conformado a partir del modelo pedagógico – sugiere la investigación.

- **La motivación y la actitud:** La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua es un fenómeno complejo definido, fundamentalmente, por las necesidades de comunicación de la persona que aprende la lengua y por sus puntos de vista hacia el medio social de la lengua en cuestión. Ello se explica, según investigaciones al respecto, que si la persona necesita hablar la segunda lengua en un amplio espectro de situaciones sociales, o para cubrir expectativas profesionales, percibirá la validez de la comunicación en la lengua meta, y de hecho estará motivada para perfeccionar sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Asimismo, si el que aprende un idioma extranjero, posee una actitud favorable hacia el hablante de la lengua en cuestión (nativo o no), existirá una posición más abierta a la comunicación. Esto se refiere a lo conocido como “barrera lingüística”, y que el modelo propone superar al insertar el propio proceso de formación en un medio lingüístico “real”, lo que se materializará en el uso del idioma durante actividades docentes, investigativas y extensionistas. Como ejemplos podrían citarse la preparación y presentación de ponencias antes de la participación en un evento científico donde el idioma oficial sea el inglés, o la impartición de cursos de verano en idioma inglés por los profesores de diferentes especialidades.
- **Los estilos o estrategias de aprendizaje:** Este factor ha recibido mucha atención en las últimas décadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Indudablemente, existen variadas estrategias o estilos de aprendizaje, cada uno de los cuales es válido para la persona que lo asume.

En la literatura especializada ha quedado demostrado, que determinadas vías resultan más eficientes para unas personas que para otras. Ello ha respondido a una tendencia dirigida a lograr un aprendizaje cada vez más significativo en el que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje, por lo que el profesor organiza el proceso centrado en los estudiantes. Además, en la medida que al estudiante se le presente un abanico más amplio de estrategias y estilos de aprendizaje, estará en condiciones mucho más favorables de seleccionar la vía que considere adecuada para aprender. El modelo en cuestión propone una dimensión metacognitiva, que como estrategia de aprendizaje es ampliada en el próximo epígrafe. No obstante, tal y como fue analizado, el modelo se fundamenta en la concepción de la enseñanza propugnada por Vigotski dentro del Enfoque Histórico-Cultural, por lo que se proyecta hacia la ubicación del profesor-participante en el centro de su aprendizaje y como motivador para ese propio aprendizaje por sus estudiantes.

- **El nivel de entrada del idioma extranjero:** Este es factor que introduce el modelo dentro de las diferencias individuales que deben ser valoradas. Lo relacionado al nivel de entrada del idioma se define a partir de los resultados del diagnóstico, con lo cual los profesores-participantes son ubicados en tres grupos que responden a diferentes posibilidades de alcanzar una competencia comunicativa adecuada en idioma inglés en diferentes plazos. Para cada uno de los grupos se han adecuado las acciones dentro del proceso de formación posgraduada.
- **La edad:** Este aspecto, mucho más fácil de medir y establecer que la personalidad, la aptitud o la motivación es, sin embargo, objeto de intensos debates. La relación entre la edad y las posibilidades de acceder satisfactoriamente a un segundo idioma aún no ha quedado del todo esclarecida por las investigaciones realizadas al respecto. Si bien ha sido demostrado que existen etapas donde este proceso es más eficaz – por ejemplo, en la infancia se puede alcanzar una pronunciación similar a un nativo – también se ha comprobado, con relación a otros aspectos del idioma, como la morfología y la sintaxis, que estos son más eficientemente

aprendidos, y de hecho utilizados, por personas adultas. Resulta necesario añadir, que la comparación entre las diferentes edades en el aprendizaje de una segunda lengua es sumamente difícil de establecer, por cuanto inciden otros factores que, indudablemente, deben ser apreciados, por el ejemplo, el tiempo de que se dispone, las oportunidades, las posibilidades y otros que harían demasiada extensa esta reflexión. Tanto la primera cuestión analizada, como la segunda deben ser valoradas, por cuanto los profesores-participantes – en su condición de personas adultas con disímiles responsabilidades personales y profesionales –requieren de un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a estas circunstancias.

- **El nivel profesional:** El modelo también incorpora este aspecto, teniendo en cuenta que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero en la formación posgraduada se involucran los profesores universitarios, con formación científica y académica. Una cuestión importante relacionada con este aspecto es la participación de profesores de reconocido prestigio científico y académico, con los que sería necesario un tratamiento diferenciado, como por ejemplo tutorías individualizadas, las que prevé el modelo en su dimensión instructiva.

Finalmente, es oportuno señalar, que no obstante los aspectos psicopedagógicos analizados hasta aquí, será la propia participación de los profesores lo que vaya definiendo el tratamiento que cada uno de ellos recibirá durante la introducción del modelo en los programas de Superación Profesional.

### **2.1.3 Las dimensiones del modelo.**

Después de analizadas las concepciones de L. S. Vigotski acerca de la enseñanza y el aprendizaje dentro del Enfoque Histórico-Cultural como fundamento teórico del modelo propuesto, se presentan las tres dimensiones – convergentes con este sustento teórico – que lo conforman, y que constituyen una propuesta acorde con un proceso de formación posgraduada. Cada una de las dimensiones constituye por sí misma parte de un todo, al estar dialécticamente entrelazadas: la instructiva, la socio-humanista y la metacognitiva.



- **La dimensión instructiva**

Agrupar diferentes procesos de formación, combinando un proceso de (Debesse, 1982) **heteroformación**, representado por la organización de cursos, talleres y conferencias centrados en temáticas y tareas acordes con las necesidades lingüísticas y comunicativas de los profesores-participantes, bajo la guía y conducción del profesor de inglés, con otro proceso de **autoformación** donde los profesores-participantes son protagonistas de su formación, guiándose ellos mismos según las necesidades que tienen de superarse en su labor docente, investigativa y profesional de una manera autodidacta. Se favorece, asimismo, la **interformación**, que promueve el trabajo en grupo, la colaboración entre los que comparten los mismos intereses, ya sea al nivel de colectivo de año, de disciplina o de carrera, estrechando las relaciones entre la teoría y la práctica. Por último, se introduce el proceso de (Pinau, 1985) **ecoformación**, que se refiere al ambiente que rodea la formación, ya que la creación de un medio lingüístico propicio para la adquisición del idioma extranjero puede contribuir de manera efectiva a la formación en el mismo.

El objetivo de la dimensión instructiva del modelo es equilibrar armoniosamente el desarrollo de estos cuatro procesos de formación, de manera que uno no excluya al otro, sino que se complementen y fortalezcan mutuamente.

En lo relativo a la formación de los profesores, actualmente existe una tendencia universal de vigorizar la autoformación y la interformación, considerándose la heteroformación un freno a la innovación educativa, por cuanto es la formación que ofrecen otros, que viene desde fuera, y en la que no siempre se ve totalmente comprometida la personalidad del sujeto objeto de la formación.

Sin embargo, en el modelo propuesto, es precisamente a través de la heteroformación, que los profesores-participantes se apropian de los conocimientos lingüísticos necesarios para los actos de comunicación. Lo que se precisa aquí es revisar, mejorar y ampliar los métodos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, en este caso el inglés, al introducir en el proceso de heteroformación formas diferentes a las tradicionales, con una proyección más participativa. El proceso de heteroformación del modelo no

excluye la posibilidad de trabajar al nivel de tutorías individualizadas o en pequeños grupos, como una opción valedera para atender intereses muy particulares, que podrían ser individuales o colectivos.

La autoformación significa, sin lugar a duda, la formación que cada persona se da a sí misma, en forma de una especie de constante interrogación respecto a los objetivos, a los instrumentos, a los resultados de su formación; permite poner en claro necesidades e intereses. Podría señalarse que la autoformación es un proceso que siempre ha estado presente en la formación de los profesores universitarios, incluso en el idioma extranjero; y es cierto que muchos han superado sus habilidades lingüísticas de manera autodidacta, pero no se debe confundir la formación empírica, adquirida para dar respuesta a una situación momentánea, con la autoformación, como un proceso de formación planificado, organizado y dirigido, que puede contar con la guía del profesor de idioma, de materiales didácticos y técnicas especialmente diseñadas para estos fines.

La interformación es igualmente esencial en el contexto actual laboral de la universidad cubana, pero este proceso no puede limitarse al establecimiento de relaciones académicas e investigativas ya habituales, como las que se promueven en las diferentes estructuras de los procesos universitarios, sino que requieren condiciones favorables cuidadosamente establecidas, que respondan al empleo de las técnicas pedagógicas de trabajo en grupo, a partir de los intereses y necesidades más recurrentes de cada colectivo. Este procedimiento, que favorecería el acercamiento de la teoría y la práctica a través del proceso de elaboración de actividades inter y multidisciplinarias, representa una vía original de formación en un idioma extranjero que no ha sido utilizada con frecuencia por los profesores universitarios.

Finalmente, la ecoformación, supone que el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino dentro de un contexto social, con un procesamiento de la información, una socialización cultural y un desarrollo propio de estructuras y estrategias de aprendizaje, en un ambiente propicio, promovido en el modelo propuesto a través de la creación de un medio lo más cercanamente posible a un

contexto “real”, para en palabras de Barroso (1995) “integrar el *lugar para aprender* con el *lugar para hacer*”.

Desde el punto de vista pedagógico, el modelo pretende promover y potenciar cada uno de estos procesos con un carácter holístico, para favorecer la extensión progresiva de la formación deseable y permanente en idioma inglés a un número cada vez mayor de profesores y con la posibilidad de contar con diversas opciones. Todo ello por varias razones. Si solo se potenciara uno de los procesos, siempre habría alguna parte del claustro que no se vería identificada con el único proceso planificado, y difícilmente se sentiría motivado a acercarse a una formación permanente en el idioma, para la cual no estaría interesado. Por otra parte, aunque estos procesos se desarrollan independientemente, poseen la interacción suficiente para que sus elementos converjan en los necesarios puntos de encuentro que los convierten en una unidad de procesos, en un modelo, con un enfoque totalizador del proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios.

Es por ello, que el modelo propuesto desarrolla ideas como la de la formación integrada en un sistema de formación permanente, de formación innovadora, de formación diversificada, para lograr una mejor formación de los profesores, que sea a la vez ágil, dinámica y eficaz.

La comunicación entre estos procesos propuestos (heteroformación, autoformación, interformación y ecoformación), se puede hacer explícita si desde el proceso de heteroformación (cursos, talleres, conferencias, etcétera), se proponen actividades relacionadas con el desarrollo personal y profesional individual (autoformación), el trabajo en grupo de los colectivos de disciplina, año y carrera (interformación) y se ubica el proceso en condiciones lo más cercanas a la realidad comunicativa (ecoformación), dándole al idioma el auténtico valor que debe ocupar en la integralidad del conocimiento de cada profesor universitario.

Asimismo, los procesos de autoformación e interformación, en su propia realización, deben promover el interés por la formación en aspectos concretos del idioma. De esta forma, las carencias en aspectos puntuales de la lengua pueden tener respuesta en el proceso de heteroformación.

---

Resulta evidente que no todo el claustro va a participar de manera inmediata en este tipo de experiencia, y no porque no les preocupe su formación en el idioma inglés, sino porque darán prioridad a sus tareas de investigación, o a la preparación en los contenidos de su disciplina. Uno de los objetivos indirectos de este modelo es concientizar al claustro universitario que para lograr desarrollar con éxito la investigación y la actividad académica, una formación sólida en idioma inglés es una aliada efectiva y una herramienta de mucha utilidad. Por ello, entendemos que la detección y captación de profesores “punteros” con mejor conocimiento del idioma inglés resulta un elemento que no debe ser desatendido en modo alguno.

La inserción en este modelo para la formación en idioma inglés precisa de un colectivo de profesores motivado, con inquietudes que han ido surgiendo al constatar la necesidad real de dominar el idioma para lograr una comunicación oral y escrita eficiente, principalmente con fines académicos, científicos y profesionales. Senge (1992) en un trabajo titulado “La Quinta Disciplina” expresa: “ Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización... Ya no es posible *“otear el panorama”* y ordenar a los demás que sigan las órdenes del *“gran estratega”*. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán aquellas que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización.”

---

De lo anterior se deduce la importancia fundamental de una actitud voluntaria que sobreviva y se desarrolle paralelamente a otras actividades de superación profesional.

Finalmente, es necesario analizar los efectos, las consecuencias de esta reestructuración del sistema tradicional del posgrado de idioma inglés (Ver Anexo No.8). Esto supone varias condiciones previas, y sobre todo que lo *“imposible”* sea *“posible”*, pese a las dificultades que pudiera encontrar en su desarrollo. En segundo lugar, que se responda afirmativamente a la pregunta: ¿Es necesario el logro de la competencia comunicativa en idioma inglés de los profesores universitarios? Una formación en idioma inglés es necesaria para el profesor universitario cubano, y ello sin distinción de categorías docentes o científicas, lo

que permitirá que se acelere entre los propios profesores la toma de conciencia de actuar con una actitud positiva ante esta tarea.

Lo expuesto hasta aquí podría traslucir cierta utopía. Es preciso admitir que se ha comenzado a exponer un modelo de formación-innovación que constituye un proyecto abarcador, ambicioso, pero muy identificado con las necesidades individuales de los profesores y de la universidad como institución, además de con las posibilidades reales de ejecución, el que sin lugar a duda exigirá, entre otras muchas cuestiones, coordinar los esfuerzos de los profesores de idioma inglés con los del resto del claustro de la universidad.

- **La dimensión socio-humanista.**

Durante el desarrollo de este trabajo se ha asumido que la formación posgraduada en un idioma extranjero (el inglés en este caso) es un proceso en el que el profesor universitario tiene la posibilidad de desarrollarse y superarse para mejorar su labor docente, investigativa y extensionista. Sin embargo, aunque en la bibliografía sobre la Didáctica del Posgrado se considera al llamado cuarto nivel de enseñanza como un proceso docente-educativo, con lo que se coincide, en la ejecución de dicho proceso, por lo general, no se ha enfocado explícitamente la labor educativa.

El modelo pedagógico que se presenta constituye una oportunidad real para que, a través de la enseñanza por tareas, se aprovechen las posibilidades que estas ofrecen para lograr que los profesores-participantes se vuelvan más conscientes de su propia personalidad, y de la de sus compañeros, en la medida en que participan en la comunicación.

El modelo se proyecta hacia la utilización de la lengua extranjera para reflejar y reforzar los sistemas de valores, concepciones e ideas de los profesores, conscientizando la posición de cómo actuar para comunicarse y aprender.

A través de la participación en las tareas que deben desarrollar en su formación, los profesores-participantes, se crean destrezas para ejercitar la posible elección de actividades, afrontar los problemas, responsabilizarse ante un resultado; en

otras palabras, se potencia el desarrollo de la capacidad personal para diseñar los propios proyectos.

Otros rasgos socio-humanistas importantes que promueve la materialización del modelo son la autorrealización y la autoafirmación, dando prioridad a la realización de tareas donde se hagan valoraciones o practiquen elecciones, se estimule a beneficiarse de los errores o de las actividades inconclusas, donde se encuentre la oportunidad de imprimir las huellas propias. Estos aspectos tienen gran importancia en tareas que persigan el desarrollo de la competencia comunicativa, donde la conciencia del participante, de lo que puede llegar a hacer por medio del idioma y la posibilidad de este para expresar actitudes e ideas, constituye la esencia educativa del proceso.

Resumiendo hasta aquí, se debe señalar que, en su dimensión socio-humanista, el modelo distingue aspectos tales como la toma de conciencia, la responsabilidad, la solidaridad, la autorrealización y la confianza en sí mismo.

El modelo propuesto, en particular, se inserta en un medio lingüístico “real” que pretende el acercamiento efectivo y la valoración e interpretación correcta de aspectos relacionados con los conocimientos socio-culturales, políticos, económicos y otros de los pueblos de habla inglesa. Se trata de abordar como objetos pedagógicos aquellos aspectos que Porcher (1987) denomina “universales-singulares”, como temas presentes en todas las sociedades y en todas las culturas, pero que cada sociedad y cada cultura vive de forma particular.

Es ampliamente reconocido por especialistas que en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero no deben prevalecer solamente las cuestiones relacionadas más directamente con su uso instrumental, sino que además (Guillen, Alario y Castro, 1992), “el aprendizaje de la lengua debe satisfacer diversas finalidades y entre ellas las de orden social y humano que permitan el reconocimiento y la comprensión de otras culturas, en torno a tres conceptos:

- *Comprensión*, que se mide en función del saber de la persona que aprende el idioma y de su percepción de los valores y puntos de vista de la comunidad lingüística extranjera

- *Actitud*, en función del grado de etnocentricidad respecto del otro país
- *Evolución*, entendiéndose como efecto combinado de la lengua y de los factores externos”.

En atención a la realidad cubana, a los crecientes intercambios con universidades, académicos y estudiantes extranjeros, resulta no solo importante, sino totalmente necesario que en el componente socio-humanista los profesores-participantes se entrenen en la explicación de la sociedad cubana, en la discusión académica desde las posiciones éticas revolucionarias, entre otros aspectos en que el idioma, como ya se ha expresado, sirva para la difusión de los modos de vida y pensamiento de la sociedad cubana.

- **La dimensión metacognitiva**

Si bien la posibilidad de potenciar el desarrollo cognoscitivo y afectivo y de lograr un mayor despliegue de las diferentes oportunidades para acceder al idioma extranjero se pudo observar dentro de las dimensiones instructiva y socio-humanista, se considera oportuno identificar la dimensión metacognitiva con particularidades propias.

El modelo proyecta su dimensión metacognitiva hacia enseñar a pensar con sentido crítico. La esencia de este proceso de enseñar a pensar con espíritu crítico requiere asumir la crítica como algo natural. El reconocimiento por los profesores universitarios de sus limitaciones comunicativas en idioma inglés debe verse como una actitud positiva, que constituye además, el primer paso para comenzar una transformación real de la situación existente.

El modelo identifica la dimensión metacognitiva como estrategia de aprendizaje que fundamenta un cambio en la calidad de la formación del claustro en idioma inglés. La concepción de considerar la metacognición como el ser consciente de lo que se piensa y la autorregulación cómo actuar sobre lo que se piensa ha sido sustentada por numerosos autores como Brown (1981); Brown, Campione y Day (1981); Flavell (1982); Zimmernan y Bandura (1994).

Se ha demostrado que los procedimientos metacognitivos pueden tener un significado muy importante en las actividades docentes, tales como el diseño y ejecución de los programas, la comunicación entre los participantes en el proceso, la evaluación de los contenidos, los roles del profesor y del alumno. O' Malley y Chamot (1990), al identificar las estrategias metacognitivas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, consideraron cinco momentos relevantes que mantienen plenamente su vigencia, y que son presentados e identificados con la enseñanza de idiomas mediante tareas a continuación:

- **Planificación metacognitiva:** Permite identificar el propósito de una tarea en el marco del aprendizaje de una lengua
- **Organización previa:** Permite prever la consecución de tareas, “reciclando” los contenidos
- **Atención selectiva:** Permite establecer de manera clara y precisa la información de entrada como componente en la ejecución de una tarea de lengua
- **Automonitoreo:** Permite chequear el nivel de comprensión que se tiene en la comprensión auditiva y escrita y en las posibilidades de expresión oral y escrita en el desarrollo de la tarea comunicativa
- **Autoevaluación:** Permite emitir una valoración cualitativa entre los niveles de comunicación alcanzados en correspondencia con el objetivo de la tarea

No obstante coincidir con las acciones metacognitivas presentadas, se considera oportuno incluir una más, la **Autorregulación**, según Hernández, y otros (1998), la regulación “no es más que las intervenciones que se hacen o los ajustes y correctivos que se aplican para modificar el proceso”. Vinculada con la enseñanza de una lengua, la autorregulación como parte de la estrategia metacognitiva, podría definirse como:

- **Autorregulación:** Permite actuar sobre las dificultades identificadas en el desarrollo de las tareas por alcanzar un nivel adecuado en la competencia comunicativa del idioma extranjero. La *autorregulación*, por tanto, sucede al automonitoreo y precede a la *autoevaluación*.



Las estrategias metacognitivas se traducen en una conducta capaz de autorregular los aspectos de la docencia que conducen al éxito y superar los que ocasionan fracaso. Por lo que el modelo propuesto, establece los objetivos en función de los intereses y características del profesor-participante, de la naturaleza del contenido que debe y necesita aprender, para lo cual selecciona el método más apropiado que facilite el aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas identifican no solo las actividades docentes que se necesitan desarrollar para acercarse al dominio del idioma extranjero, sino también cuándo y dónde utilizarlas para obtener resultados exitosos. Así, el modelo pretende desarrollar en los profesores-participantes la habilidad de conocerse a sí mismos, de autodirigirse en su propio aprendizaje.

#### **2.1.4 La concepción metodológica del modelo.**

La concepción metodológica del modelo se materializa en el desarrollo de las funciones de dirección como la planificación, la organización, la regulación y el control aplicadas todas a las particularidades del proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en idioma inglés.

##### ***1. La planificación del proceso de posgrado en idioma inglés.***

La planificación del proceso de posgrado en idioma inglés parte de las necesidades o problemas sociales que se concretan en el encargo social y objeto del proceso, determinando el objetivo a alcanzar, es decir, la necesidad de que los profesores-participantes desarrollen nuevas destrezas comunicativas en este idioma para elevar la calidad de los procesos universitarios: docencia, investigación y extensión.

Como se sabe, el posgrado de idiomas extranjeros tiene características muy peculiares, por lo que es imprescindible tomar en cuenta un grupo de consideraciones en el momento de su planificación. Aprender una lengua es aprender a hablar, leer, escribir y comprender esa lengua, pero depende en qué situaciones y con relación a qué usos de la lengua. Aprender un idioma extranjero

es dotarse de un instrumento para participar comunicativamente en diversas situaciones que demanden su uso adecuado.

Para el modelo propuesto, es necesario contar con los profesores-participantes en el momento de diseñar los programas en su totalidad. Y no solo en relación con las necesidades lingüísticas (que serán determinadas en el diagnóstico) o con las actividades que aspiran a realizar en el idioma. La planificación del proceso debe beneficiarse enormemente si se convierten a los profesores-participantes en colaboradores del profesor de idioma: ¿Qué temas o aspectos de interés les interesarían realmente? ¿Cómo podrían contribuir a enriquecer la, a veces muy precaria, base material de estudio? Asimismo, es necesario negociar con los profesores-participantes algunas de las tareas comunicativas que se presentarán en los procesos de formación involucrados en la dimensión instructiva del modelo. Al implicarlos en la formulación de los objetivos, trabajarán para alcanzarlos.

Es así, que la planificación debe ser compartida por los que intervienen en el proceso, en este caso, por los profesores de inglés y los profesores-participantes, haciendo uso del carácter flexible del proceso de posgrado.

## ***2. La organización del proceso de posgrado de idioma inglés.***

A partir de la organización del proceso se estructura la forma mediante la cual pueden alcanzarse los propósitos planificados anteriormente.

El modelo combina la utilización de formas tradicionales de organización de la enseñanza, donde aparece la presencia a tiempo completo de los profesores-participantes (cursos, talleres, conferencias, tutorías individualizadas o en pequeños grupos), con otras incluidas en los procesos de autoformación e interformación.

El diseño del currículo representa la planificación y organización del proceso de posgrado, en este caso, la selección de los contenidos se realiza en función de las tareas comunicativas que los profesores-participantes aspiran a realizar. Estos contenidos son lingüísticos, funcionales y culturales.

La secuencia del desarrollo de los contenidos tiene en cuenta dos criterios:

- El orden de trabajo se realiza en función de la tarea comunicativa, que se define como unidad organizadora básica del proceso
- Los contenidos se reciclan en todo tema que sea necesario, y se adaptan, modifican o sufren adiciones a lo largo del proceso ante la demanda de necesidades lingüísticas y comunicativas que puedan surgir

El punto de partida de una clase es una tarea comunicativa como unidad organizadora esencial. En la medida en que dicha tarea se desarrolla pueden surgir necesidades lingüísticas de apoyo y refuerzo y/o de desarrollo y expansión, que deberán ser tomadas en cuenta por el profesor de idioma para ser incluidas como contenido adicionado a la tarea.

La participación de los profesores-participantes en la gestión del curso no solo repercute sobre los resultados de aprendizaje. Ellos inician así un proceso de aprender a aprender que pasa por reflexionar sobre sus propios recursos, problemas y por responsabilizarse con su trabajo en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero.

### ***3. La regulación del proceso de posgrado de idioma inglés.***

Como se ha señalado anteriormente, el modelo propuesto es dinámico y flexible y está orientado sobre la base de trabajar “a la medida” de las necesidades de los profesores-participantes. La regulación, acción que presupone aplicar correctivos y realizar ajustes asume mucha importancia y requiere de la preparación del profesor de inglés que participará en el proceso de posgrado.

El modelo pedagógico presupone que el profesor de idioma evalúa sistemáticamente la marcha del proceso en término de cumplimiento de los objetivos a corto plazo y de la utilidad y validez del material lingüístico seleccionado para la ejecución de las tareas comunicativas, lo que implica seleccionar las actividades y cuestionarse a lo largo de todo el proceso si los profesores-participantes están aprendiendo realmente lo que deben aprender, si es en realidad lo que necesitan para ejecutar los procesos universitarios, si se podría enseñar de una forma diferente, entre otras muchas inquietudes.

En esta acción de regulación, indiscutiblemente, la participación de los profesores-participantes, tanto a través de opiniones individuales como colectivas, referidas al grado de satisfacción de lo que gradualmente van pudiendo hacer con el idioma es un factor decisivo para la toma de decisiones de qué debe enmendarse.

Esta regulación debe ser científicamente controlada, llevada en un diario por el profesor y avalada por encuestas, observaciones y otros instrumentos, que le permitan no solamente tomar las decisiones de regulación, sino además, al final del proceso elaborar una valoración acerca de la naturaleza y las características de esta actividad de posgrado para mantener su perfeccionamiento permanente.

#### **4. *El control del proceso de posgrado de idioma inglés.***

Con esta función se podrá comprobar el cumplimiento del objetivo general propuesto con relación al encargo social, lo que se podrá hacer si se controlan, entre otras, las siguientes cuestiones:

1. Relación entre el modelo pedagógico y los programas que conforman el programa integral para la Superación Profesional en idioma inglés.
2. Relación entre el contenido de la tarea comunicativa y la acción de la misma en el desarrollo de la competencia comunicativa de los profesores-participantes.
3. Revisión de los “roles” del profesor de idioma y de los profesores-participantes en todas las manifestaciones del proceso.
4. Consideración del contexto lingüístico para la utilización del idioma lo más cercanamente posible a la realidad.

La evaluación se centra en *qué pueden hacer* los profesores-participantes en inglés, además de recogerse los criterios sobre aspectos propios de la planificación, organización y regulación del proceso, que lo permitan mejorar cualitativamente.

Resulta evidente, que para efectuar la regulación y el control como lo tiene previsto el modelo, el profesor de idioma requiere de una autonomía que le permita establecer sus prioridades de trabajo. Según Nunan, (1989): “Una

tendencia importante (...) ha sido el alejamiento de la idea del profesor (de idioma en este caso) como receptor pasivo que aplica los métodos y los programas de otros profesionales, y el acercamiento a la idea del profesor como un creador activo de sus propios materiales, actividades de clase, etcétera".

La formación del profesor de inglés en el marco de la metacognición-autorregulación y de la enseñanza reflexiva, le permitirá regular y controlar no solamente al proceso, sino además a los profesores-participantes, así como enseñarlos a autorregular y autocontrolar sus propias acciones con los estudiantes en la motivación hacia el uso del idioma inglés.

## **2.2 La tarea comunicativa como célula del proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés.**

En un enfoque genérico del proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en idioma inglés, se ha determinado como su célula constitutiva a la tarea comunicativa, a partir de la cual se ha estructurado dicho proceso.

Constituye un hecho real la introducción de las tareas comunicativas al proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas, sin embargo, en la educación superior cubana, han sido más comúnmente trabajadas en los programas de pregrado. El trabajo de tesis que se presenta propone su introducción y adecuación a los programas de Superación Profesional en su correspondencia directa con las necesidades comunicativas del claustro en relación con los procesos universitarios.

La definición de “**tarea**” en el marco de la enseñanza de un idioma extranjero ha sido abordada por numerosos autores:

### **Una tarea es:**

- “...un trabajo que se lleva a cabo para la persona misma o por los demás, con o sin una recompensa como meta. Por tanto, se pueden considerar como tareas pintar una valla, vestir a un niño, llenar un formulario, comprar unos zapatos, reservar un pasaje de avión, tomar prestado un libro de la biblioteca, hacer un examen de conducir, mecanografiar una carta, pesar a un paciente,

clasificar cartas, reservar una habitación de hotel, extender un cheque, encontrar una dirección, ayudar a alguien a cruzar la calle, etcétera. En otras palabras, por “tarea” se entiende cualquiera de las mil cosas que la gente hace en la vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo de ocio, o en cualquier otro momento”. (Long, 1985: 89)

- ▶ “...una actividad o acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o entender la lengua (es decir, como una respuesta). Por ejemplo, dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y ejecutar una orden podrían tomarse como tareas. Las tareas pueden conllevar o no a la producción de lengua. Una tarea normalmente requiere que el profesor especifique lo que se interpretará como la consecución satisfactoria de la misma. Suele considerarse que la utilización de varios tipos de tareas diferentes para la enseñanza de lenguas hace que esta sea más comunicativa (...) ya que aporta un objetivo para las actividades de clase que va más allá de la mera práctica lingüística”. (Richards, Platt y Weber, 1986: 289)
- ▶ “...cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultantes para los que realizan la tarea. Se considera pues que “tarea” se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas como pueden ser la resolución de problemas en grupo, las simulaciones o toma de decisiones”. (Breen, 1987:23)
- ▶ “...una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”. (Nunan, 1989: 10)

Como se ha observado, las cuatro definiciones presentadas difieren en el enfoque con que proyectan el concepto de “tarea”. La definición de Long, no es técnica ni lingüística, incluye a todo tipo de actividad posible de realizar. En la segunda definición, los autores adoptaron una perspectiva pedagógica al definir las tareas a partir de lo que los alumnos harán en el aula concretamente, sin tomar en

cuenta la comunicación en situaciones reales. Breen sugiere la resolución de problemas y la toma de decisiones, proyectando el enfoque hacia una enseñanza participativa. Su referencia de incluir la posibilidad de “ejercicios sencillos y breves”, no implica necesariamente la ejecución de tareas no comunicativas, aunque, pudieran también identificarse la sencillez y la brevedad con tareas previas, preparatorias, de un carácter más estructural como apoyo para adentrarse en las tareas comunicativas propiamente dichas. Finalmente, Nunan emite la definición con la que se identifica más concretamente el modelo propuesto, aunque en este, se propicia un balance entre significado y forma, en el que la precisión y la fluidez requieren de la atención de los alumnos y los profesores.

De todas maneras, las definiciones analizadas, coinciden al determinar que la ejecución de tareas implica un uso comunicativo de la lengua, en el que la atención se enfoca hacia el significado más que hacia la estructura lingüística. Además, pueden definirse las siguientes características:

- es representativa de procesos de comunicación propios de la vida real
- es el principio organizador del proceso de aprendizaje de la lengua
- su naturaleza tiene implicaciones directas en la forma organizadora que se adopte por el profesor de idioma
- se diseña con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo que llevará a la obtención de un resultado o a la resolución de un problema (no necesariamente lingüístico) mediante la utilización del idioma

Una quinta característica determina el tipo de tareas. Si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de la información, es decir, si se está más pendiente del significado (uso instrumental) que de los aspectos formales, se habla de tarea comunicativa. Si la actividad se centra en los contenidos lingüísticos (en las formas) se está ante las que algunos autores denominan tareas “pedagógicas” (Long, 1994), “posibilitadoras” (Estaire y Zanón, 1994) o de “aprendizaje” (Nunan, 1993).

La mayoría de los autores distinguen dos grandes familias de tareas, las tareas comunicativas y las tareas pedagógicas aunque en realidad el término “tarea” y los posibles tipos asociados son más bien patrimonio de cada autor (Kumaravadivelu, 1993). Una tarea comunicativa tiene como objetivo fundamental lograr que los alumnos se comuniquen de forma real en lengua extranjera dentro del aula. Las tareas pedagógicas tienen como objetivo lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, funcionales, etcétera) necesarios para la realización de las tareas comunicativas. Resulta aquí señalar nuevamente que, si bien durante el proceso de aprendizaje estas llamadas “tareas pedagógicas” son necesarias y bienvenidas en un momento adecuado y preciso del proceso para garantizar los conocimientos lingüísticos, estas deben dar paso finalmente a la tarea comunicativa, propiciadora de la fluidez, para la cual si no existe un cierto grado de precisión lingüística no podrá, lógicamente, cumplir de manera plena su función de comunicación.

Lo analizado hasta aquí, ha permitido conformar, para el proceso objeto de la investigación, la siguiente definición de “tarea”: “Una unidad organizativa para el proceso de formación posgraduada en el idioma extranjero que propicia el desarrollo de una serie de acciones cognitivas, de comunicación e interrelación personal, con la utilización de materiales lingüísticos y no lingüísticos, con el objetivo de solucionar un problema real previamente establecido u obtener determinados resultados con la utilización del idioma extranjero, dentro o fuera del contexto curricular” (Arroyo, 1999).

La definición de una tarea para el aprendizaje de la lengua requiere la especificación de sus componentes. Se han realizado diferentes análisis de los componentes de una tarea por varios autores:

Candlin (1978) propone que las tareas deben poseer una **información de entrada** (datos sobre los que trabajará el alumno), **roles** (relaciones que se establecen entre los participantes en la tarea), **situaciones de aprendizaje** (la disposición que debe existir para la realización de la tarea, dentro o fuera del aula, es decir en un contexto docente o real en cuanto al uso del idioma), **acciones** (constituyen los procedimientos y las subtareas que realizará el alumno),



**seguimiento** (es la supervisión que se establece sobre el progreso de la tarea), **resultados** (identificados con el cumplimiento del objetivo de la tarea) y una **reflexión posterior** (que constituye la evaluación de la tarea).

Shavelson y Stern (1981) realizan un planteamiento pedagógico general en cuanto al diseño de una tarea, sin particularizar en un planteamiento pedagógico para la enseñanza del idioma inglés como idioma extranjero al sugerir tener en cuenta los siguientes componentes: **contenido** (la materia que debe enseñarse), **materiales** (recursos que el alumno puede observar y utilizar), **actividades** (lo que los alumnos y el profesor realizan en la clase), **metas** (lo que el profesor persigue con una tarea, las que no llegan a tener la precisión de los objetivos, además se enuncian en función del profesor solamente), **alumnado** (se toman en cuenta las habilidades, las necesidades e intereses) y la **comunidad social** (el colectivo de estudiantes y el sentido de “grupo”).

Wright (1987), indica que el diseño de tareas debe contener básicamente dos elementos, **la información de entrada** (a partir de diversos materiales, del propio profesor o de los estudiantes) y **una pregunta iniciadora** (para orientar lo que se debe hacer con la información suministrada). Según Nunan (1989), Wright rechaza la obligatoriedad de los objetivos, metas o resultados, por cuanto con algunas tareas pueden obtenerse algunos no previstos inicialmente por el profesor. Nunan considera como válido el carácter impredecible que Wright le confiere a los resultados en el diseño de la tarea, sobre todo al tener en cuenta el papel de los alumnos en la planificación de la realización de las tareas.

Se considera oportuno reflexionar alrededor de los criterios anteriores, por cuanto, al margen de las situaciones “impredecibles” que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, el diseño de tareas debe contener todos aquellos componentes que posibiliten una realización, y que constituyan de alguna manera una guía adecuadamente organizada, sin pretender entorpecer la creatividad que pueda ser desplegada, de hecho ya se han introducido las llamadas tareas de 3era generación que promueven cambios actitudinales de los alumnos a través de tramas creativas.

El propio Nunan (1989), ha considerado solamente tres componentes al analizar el diseño de la tarea: **objetivos** (las intenciones generales que promueven la realización de la tarea), **información de entrada** (se refieren a los datos que configuran el punto de partida de la tarea), **actividades** (especifican lo que el alumno hará con la información de entrada). No obstante, Nunan también toma en cuenta los papeles desempeñados por el profesor y los alumnos involucrados en las tareas, así como las situaciones de aprendizaje. Estos tres últimos elementos o componentes convergen con los tres primeros en el diseño de las tareas, debido a la gran importancia que adquieren desde la perspectiva de la enseñanza comunicativa de la lengua.

Finalmente, con la descripción de los distintos pasos del diseño de tareas presentado por Estaire y Zanón (1990), es que se identifica el modelo propuesto, añadiéndose puntuales precisiones relacionadas con el proceso de formación posgraduada en idioma inglés del claustro en su relación con los procesos universitarios.

**1°. Elección de un tema central** que dote de unidad semántica al diseño; generalmente en colaboración con los profesores-participantes y en relación con temas de interés para los mismos: temas cotidianos, académicos, científicos y profesionales.

**2°. Especificación de los objetivos de aprendizaje**, teniendo presente diferentes aspectos:

- conceptual (sistema del idioma inglés)
- de comunicación (uso del idioma inglés)
- estrategias de aprendizaje (relacionadas con las formas fundamentales de la actividad verbal)
- actitudes educativas (relacionadas con los aspectos socio-humanistas del aprendizaje de una lengua extranjera)

**3°. Determinación de la(s) tarea(s) final(es)** que intencionalmente propiciarán la consecución de los objetivos anteriormente propuestos.

**4°. Previsión de actividades y pasos posibilitadores** para la ejecución de la(s) tarea(s) final(es). Se refieren a las “tareas pedagógicas”, que contemplan las actividades encaminadas a preparar a los profesores-participantes en determinados aspectos del idioma inglés, ya sean del sistema de la lengua (gramaticales, fonológicos), aspectos del tema central (semánticos y conceptuales), destrezas de las formas fundamentales de la actividad verbal, fomento de actitudes idóneas de participación, motivación y otras, siempre y cuando representen necesidades derivadas de la realización de la tarea o tareas finales.

**5°. La evaluación** que debe contemplar tanto el aprendizaje de los profesores-participantes como la idoneidad del diseño de instrucción aplicado. La evaluación del primero de los aspectos podrá ir asociada al grado de cumplimiento de las tareas comunicativas y al desarrollo del proceso. Por lo que respecta a la valoración del diseño del programa, además de contar con los resultados de aprendizaje obtenidos, se tomará en cuenta el criterio reflexivo del profesor de idioma inglés y de los profesores-participantes (tanto oral como escrito, pero a la vez sistemático) acerca de puntos claves relacionados con el desarrollo del proceso, tales como: grado de satisfacción acerca de los modos de trabajo, valoraciones del progreso, nivel de motivación y de implicación en las tareas, entre otros posibles.

La introducción de este paradigma facilita la incorporación al proceso de formación posgraduada en idioma inglés de las principales características y de los aspectos más novedosos de la didáctica de la enseñanza de lenguas con un mayor soporte científico.

A continuación se presenta la relación de algunas de las características didácticas asociadas a esta forma de enseñanza (recogidas en el proyecto “Propuesta de elaboración de materiales curriculares”, 1990), que proyectadas hacia el proceso de formación posgraduada, reafirman la condición de la tarea comunicativa como una opción de unidad organizadora esencial en los programas de lenguas.

Por tanto, las tareas:

- permiten una organización flexible de la entrada lingüística, en las actividades en el aula y de la base material, en una secuencia interna orientada a la consecución de un resultado final. En otros términos, constituyen una unidad autosuficiente de desarrollo didáctico
- permiten incorporar los temas de interés de los alumnos y desarrollarlos en subtareas hacia su finalización
- permiten evidenciar, a partir del análisis de los diversos pasos para su ejecución de las tareas, los procesos de las situaciones de aprendizaje, facilitando así el tipo de ayuda precisa para que resulten significativos para el alumno
- constituyen una vía natural de la incorporación de la realidad, así como de los conocimientos de toda índole que los alumnos ya posean, como contribución a la resolución en la actuación personal o colectiva que en cada momento la tarea implica
- hacen compartir al alumno el peso de las actividades del aprendizaje, favoreciendo su protagonismo y poniendo a su disposición una serie de recursos facilitadores (incluida la ayuda del profesor). Se abre por aquí una vía hacia la autonomía del aprendizaje
- en este mismo sentido, fomentan la puesta en práctica de estrategias de trabajo relacionadas con la obtención y difusión de la información
- permiten introducir una gama variada de materiales lingüísticos auténticos
- permiten establecer una relación ágil y dinámica entre objetivos, contenidos, métodos y evaluación, expresadas en términos concretos e inmediatamente verificables, dotando al diseño de un carácter holístico
- permiten incorporar, a través de procesos de negociación, las propuestas de los alumnos en torno al tipo de tareas que se han de desarrollar y a

determinados aspectos del proceso (con quién se trabaja, con qué recursos, etcétera)

- facilitan el establecimiento de puentes con otras áreas del conocimiento (interdisciplinaridad); y por último
- constituyen un buen marco para propiciar la investigación pedagógica y la innovación educativa tanto para los profesores de idioma como para los profesores-participantes, cada cual dentro de su medio de acción

Sin embargo, con todo lo analizado hasta aquí y aunque se considera a la enseñanza de idiomas mediante tareas como un enfoque ventajoso, de ningún modo se pretende considerarlo como una fórmula definitiva para el aprendizaje de un idioma extranjero. La introducción de este paradigma en el proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios cubanos se enfrenta con dos obstáculos prácticos fundamentales:

- la necesaria modificación de hábitos de trabajo y de roles ya clásicos en el estudio de una segunda lengua, con una alta carga de dependencia del profesor de idioma
- la escasez o baja disponibilidad de fuentes de materiales didácticos y recursos diseñados desde esta perspectiva metodológica

El reto que presupone la enseñanza de idiomas por tareas, propicia, sin lugar a duda, un avance interesante en la renovación del diseño de la formación posgraduada de idiomas extranjeros del claustro universitario.

A modo de ilustración se presenta en el Anexo No.9, una comparación (Zanón, 1995) entre el método gramatical, el método estructural/funcional y la enseñanza de lenguas mediante tareas. Como se podrá apreciar, el enfoque por tareas permitirá, con más precisión, la satisfacción de una mayor diversidad de necesidades en cuanto al idioma inglés de los profesores que, como ya se ha apuntado, tienen necesidades lingüísticas y comunicativas, entre otras, de carácter docente (deben contribuir a través del PDI a la formación en inglés de sus estudiantes); tienen asimismo necesidades académicas para su desarrollo

individual como profesor universitario (entre ellas prepararse para promover en la pirámide de categorías docentes) y finalmente necesidades comunicativas de carácter profesional (fundamentalmente en el intercambio con sus pares).

### **2.3 La definición de los componentes del proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en idioma inglés.**

La Didáctica de la Educación Superior, como didáctica particular, es una ciencia muy joven. Durante muchos años prevaleció, y prevalece aún en la mentalidad de algunos profesores universitarios en diversas latitudes, que la actividad docente en el nivel terciario requiere de profesionales de alto y reconocido prestigio científico-técnico y práctico-profesional devenidos en profesores universitarios sin que necesariamente tengan y muestren maestría pedagógica. En otras palabras, no se ha interiorizado plenamente que el profesor universitario se forma como tal.

Ello respondía a una concepción del profesor como poseedor y transmisor de conocimientos a un auditorio (estudiantes) visto como receptor pasivo de los conocimientos. En el mejor de los casos, se incursionaba en el perfeccionamiento de la enseñanza, en lo que hacían los profesores, por lo que estos generalmente se catalogaban en dependencia de su capacidad de transmisores o comunicadores y en la calidad, cantidad y nivel de profundidad del conocimiento científico-profesional que ostentaban.

No obstante, al nivel mundial se observa en los últimos tiempos un cambio de actitud al respecto, se ha venido prestando más interés al desarrollo de métodos y estrategias para el desarrollo intelectual de los estudiantes con vista a hacer de los mismos el centro del proceso docente-educativo. Asimismo, ha aumentado la atención en el ámbito universitario en cuanto a medir los resultados de los profesores a partir de su trabajo docente con los estudiantes (Altback, 2000).

La situación en la universidad cubana ha presentado una situación mucho más favorable en este sentido debido, fundamentalmente, a una concepción muy clara en torno al papel que debe desempeñar el profesor universitario. Desde la creación del Ministerio de Educación Superior en 1976, se ha trabajado sistemáticamente en el desarrollo de una Didáctica de la Educación Superior

Cubana, en la cual la calidad del profesor universitario es evaluada tanto a través del dominio de los contenidos que imparte como de su capacidad de enseñar a aprender, y de educar a través de la instrucción.

La universidad, para desarrollar sus funciones, precisa de los procesos que en ella tienen lugar: docencia (pregrado y posgrado), investigación y extensión, los que se encuentran interrelacionados. A partir de la integración de dichos procesos, la universidad se fortalece y desarrolla, por lo que cada uno de ellos debe estar en contacto permanente con los resultados de innovación. De esta forma la universidad podrá desarrollar procesos de calidad y perfeccionarse progresivamente en el ámbito de la educación superior.

Sin embargo, es más común el desarrollo de procesos de innovación en la investigación y en la docencia de pregrado que en la docencia de posgrado; en los dos primeros es potenciada más a menudo y con mejores recursos. En el caso de la docencia de posgrado, ello pudiera explicarse por varias razones:

- este nivel de educación conocido como el cuarto nivel, tiene una tradición muy corta en Cuba, puesto que era prácticamente inexistente antes de la Reforma Universitaria de 1962
- la población estudiantil de este nivel es considerada como una masa ya formada, para la cual, generalmente, no se considera necesario prever el desarrollo de estrategias de aprendizaje propias
- generalmente las formas de organización de la enseñanza en el pregrado se han heredado y trasladado, con pocas adaptaciones al posgrado
- las figuras del posgrado académico (Maestría, Especialidad y Doctorado), no tienen el mismo nivel de desarrollo o de tradición en el país. El doctorado escolarizado o curricular da sus primeros pasos en las universidades cubanas
- pocas veces se valora el componente educativo en este nivel

Núñez Jover (2000) ha identificado como las razones para la expansión del posgrado en la década del 90, entre otras las siguientes:

- el elevado número de graduados universitarios con que cuenta el país: necesidad de su actualización
- la paulatina toma de conciencia de que el desarrollo dependerá cada vez más de la capacidad profesional, intelectual, científica y tecnológica de los recursos humanos
- las transformaciones económicas y tecnológicas que experimenta el país a partir del desarrollo de las fuerzas productivas al nivel internacional

También dicho autor ha considerado dentro de los desafíos existentes con relación al desarrollo y perfeccionamiento del posgrado la necesidad de:

- consolidar el posgrado y sus interrelaciones con la investigación, el pregrado, y la extensión universitaria
- continuar estudiando las estrategias de enseñanza-aprendizaje-creación, cualitativamente distintas a las utilizadas en los niveles anteriores. El posgrado debe favorecer la multi, inter y transdisciplinariedad
- colocarse de cara a las necesidades del presente y del futuro
- proyectarse por la consolidación de la dimensión nacional

Estos planteamientos son totalmente válidos para proponer una solución factible y necesaria al problema que motivó el presente trabajo de investigación, por ser conscientes de que un dominio efectivo del idioma inglés situaría a los profesores universitarios en una situación mucho más favorable para acometer el desarrollo de las actividades académicas, investigativas y extensionistas en las que participa.

Teniendo en cuenta el criterio de diferentes autores cubanos y extranjeros que han venido definiendo y caracterizando al posgrado como proceso formativo, actualmente ha quedado establecida la Didáctica del Posgrado, como una rama de la Pedagogía, que toma en cuenta las leyes generales y componentes de la Didáctica para dirigir este proceso formativo, con características muy específicas que lo diferencian del proceso formativo de pregrado.



El análisis de los resultados obtenidos para concretar el diagnóstico y el estudio de los documentos sobre el proceso de formación posgraduada de los idiomas extranjeros permitió sistematizarlo al determinar y definir sus componentes:

**PROBLEMA:** Necesidad de los profesores universitarios de aumentar la capacidad comunicativa en idioma inglés para elevar la calidad de los procesos universitarios en que participan.

**OBJETIVO:** Desarrollar la capacidad comunicativa de los profesores en idioma inglés para influir más eficientemente en el desarrollo de los procesos universitarios.

**OBJETO:** El proceso de formación posgraduada de profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés.

**CONTENIDO:** Aspectos lingüísticos, funcionales y culturales de la lengua inglesa.

**MÉTODO:** Práctico-consciente con enfoque comunicativo mediante tareas.

**MEDIO:** Medio lingüístico “real”, que propicie la posibilidad de vivir en la lengua meta (ecoformación).

**FORMA:** Los procesos de heteroformación, autoformación e interformación.

**EVALUACIÓN:** Valoración crítica, autocontrol y autorregulación.

En este proceso intervienen, por supuesto, componentes personales con marcadas diferencias individuales: los profesores de idioma y los profesores-participantes, estos últimos con características muy significativas, en su condición de profesionales y de personas adultas, con fines, aspiraciones, motivaciones e intereses personales claramente definidos al hacerse participantes de este proceso.

## 2.4 El proceso de formación posgraduada de los profesores en idioma inglés en su interrelación con los procesos universitarios.

La universidad se caracteriza por el desarrollo de los siguientes procesos:

- **proceso docente:**
  - de **pregrado** que tiene como esencia la formación de profesionales, lo que garantiza la preservación de la cultura
  - de **posgrado** que tiene como esencia la superación permanente de los graduados universitarios con lo cual se preserva, desarrolla y divulga la cultura
- **proceso de investigación científica** que promueve el desarrollo de la cultura
- **proceso de extensión** que asegura la divulgación de la cultura y eleva la integración entre la universidad y la sociedad.

Todos estos procesos se complementan, vinculan, y desarrollan entre sí. La universidad, como institución social que tiene como función fundamental preservar desarrollar y divulgar la cultura, no puede existir sin alguno de ellos. Cada proceso universitario, a su vez, posee las regularidades propias que lo individualizan de los demás.

Existen, por tanto, muchas razones para considerar la formación posgraduada en idioma inglés del claustro, como un proceso que interactúa con el resto de los procesos universitarios, por cuanto se convierte en una herramienta sumamente valiosa para contribuir a la ejecución exitosa de los mismos en correspondencia con las demandas sociales.

El perfeccionamiento de los programas de Superación Profesional de la Disciplina Idioma Inglés dirigido al claustro, en su más estrecha relación con los procesos universitarios, pondría a los profesores en condiciones de:

- Desarrollar eficientemente el Programa Director de Idioma Inglés y con ello contribuir concretamente a la formación de las nuevas generaciones de profesionales
- Ampliar las fuentes de información para la actualización de los conocimientos de la ciencia que imparte con vista a ofrecer una docencia de excelencia
- Extender su capacidad de intercambio académico, científico o profesional con colegas que utilicen el idioma inglés como medio de comunicación
- Publicar y divulgar los resultados de las investigaciones científicas universitarias y con ello hacer visible el quehacer de las instituciones de educación superior cubanas.
- Acceder a la cultura, historia y tradiciones de otros pueblos y divulgar la propia, lo que propicia, sin lugar a duda, una oportunidad para el crecimiento personal

En el Anexo No.10 de la tesis se presentan las acciones de la Estrategia de la Universidad de Pinar del Río para los años 2000-2003, la lectura de dichas acciones, evidencian cuan útil resultaría, para un cumplimiento satisfactorio, el dominio del idioma inglés, como herramienta lingüística de amplio uso universal.

Los resultados de la investigación mostrados en el presente capítulo, permiten presentar un esquema que sintetiza los fundamentos teóricos que se han establecido para conformar la propuesta de modelo pedagógico dirigido al perfeccionamiento del proceso de formación posgraduada en idioma inglés de los profesores universitarios, el que aparece en el Anexo No.11 de este trabajo.

**Capítulo III: Programa integral para la Superación Profesional del claustro en la Disciplina Idioma Inglés dentro de la estrategia de desarrollo de la Universidad de Pinar del Río.**

En el Capítulo III se presenta el Programa Integral para la Superación Profesional en la Disciplina Idioma Inglés dirigido a los profesores de la Universidad de Pinar del Río dentro de la estrategia de desarrollo de esta institución de educación superior.

El programa integral contempla el desarrollo de tres programas de idioma inglés, coincidentes con los procesos universitarios fundamentales (docencia, investigación y extensión). Los programas se concibieron a partir del modelo pedagógico propuesto en el Capítulo II.

Finalmente, para favorecer la capacidad comunicativa en idioma inglés de los profesores, se presenta la propuesta de la metodología para la implementación del Programa Integral en la Universidad de Pinar del Río.

### **3.1 Contextualización del Programa Integral para la Superación Profesional del claustro en idioma inglés dentro de la estrategia de desarrollo de la Universidad de Pinar del Río.**

El análisis realizado al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero tanto en pregrado como en posgrado en la Universidad de Pinar del Río desde su fundación y hasta la fecha ha permitido corroborar el criterio sobre la necesidad de desarrollar un programa integral que perfeccione el posgrado de idioma inglés dirigido a los profesores, de forma tal que se satisfagan las necesidades relacionadas con los procesos docente, investigativo y extensionista que desarrollan.

El Programa Integral se ha vinculado con la Estrategia de la Universidad de Pinar del Río del año 2000 al 2003, sienta las bases para su ulterior desarrollo en períodos subsiguientes y se dirige especialmente a las siguientes Unidades de Acción Estratégicas (UAE):

UAE # 1: Formación de Profesionales

UAE # 2: Educación de Posgrado

UAE # 3: Ciencia y Tecnología

UAE # 4: Relaciones Internacionales

UAE # 5: Extensión Universitaria

UAE # 6: Información, Redes y Computación

UAE # 8: Gestión de los Recursos Humanos

El Programa Integral para la formación posgraduada en idioma inglés de los profesores universitarios se sitúa, en primer lugar, en total correspondencia con los intereses de la organización; no obstante y como ya ha sido señalado, los intereses y motivaciones personales, también han sido considerados.

Otro aspecto de suma importancia en el programa integral es la capacitación de los profesores en aquellos aspectos del idioma inglés que los prepare para saber seleccionar entre el volumen cada vez mayor de información científico-técnica existente, reduciendo al mínimo posible el tiempo que media entre la publicación de una invención o descubrimiento y su conocimiento por los diferentes

especialistas para su inmediata aplicación o utilización en los procesos universitarios.

La propuesta que se presenta aborda la formación como un problema, y aspira ofrecer a los profesores las oportunidades de formación y desarrollo permanente, para dar respuesta a las necesidades individuales y colectivas, inmediatas y mediatas que con relación al idioma inglés presentan en sus actividades.

Resulta evidente que la formación posgraduada en idioma inglés no es el único proceso necesitado de cambios sustanciales, ni el único en el que deben participar los profesores en su superación. Las IES cubanas se encuentran inmersas en un perfeccionamiento permanente de todos sus procesos, por lo que cada vez más, se hace imprescindible trabajar por la integración de todos ellos, y así evitar la unidireccionalidad y atomización de actividades, tareas, etcétera.

### **3.1.1 Las metas o finalidades del programa integral.**

Existe un objetivo claro y bien definido que propicia la ejecución del programa integral: ***desarrollar la capacidad comunicativa en idioma inglés de los profesores e investigadores para elevar la calidad de los procesos universitarios en que participan.***

Sin embargo, en cada uno de los programas que conforman el programa integral será necesario explicar las metas y finalidades al comienzo de los mismos, para negociar con los profesores-participantes cuáles serían las líneas de trabajo en ellos. Se debe ser coherente con los planteamientos expuestos en el Capítulo II al permitir que los profesores-participantes tomen conciencia y responsabilidad en el proceso, por ser ellos los primeros interesados en el aprendizaje del idioma extranjero.

Que los profesores reflexionen y sean más autónomos cuando, desde su formación, se les permita cuotas de participación y de responsabilidad en el programa; igualmente, es de esperar que estas formas de aprender fortalezcan su incidencia y motivación en los estudiantes hacia el estudio y uso del idioma inglés en el proceso de formación del profesional. La propuesta de cada programa persigue una doble posición, ser precisa y objetiva con relación al desarrollo

estratégico de los procesos universitarios y, a la vez, lo suficientemente flexible como para ser negociada con los participantes y readaptada según este acuerdo, sin renunciar al objetivo general.

Aunque parezca contradictorio, lo anteriormente expuesto en la enseñanza de idiomas es de suma importancia. Es necesario que exista claridad sobre las metas y finalidades del aprendizaje, pues ello puede contribuir en gran medida a minimizar las frustraciones en el aprendizaje. Los profesores-participantes deben conocer con certeza hasta donde podrán llegar, que habilidades desarrollarán, que actividades ejecutarán, para que no se creen falsas expectativas con relación al proceso.

### 3.1.2 Características del alumnado.

Como se ha precisado, el proyecto de formación posgraduada que presenta la investigación realizada va dirigido específicamente a los profesores universitarios, por lo que las características del alumnado que debe participar en el mismo son muy particulares y disímiles. Algunas de ellas son las siguientes:

- **Sexo:** ambos, femenino y masculino.
- **Edad:** oscilan entre los veinte y los cincuenta años.
- **Profesión y especialidad:** profesores universitarios de diferentes especialidades (ingenieros, licenciados en educación, economistas y contadores, fundamentalmente).
- **Categorías docentes:** instructores, asistentes, auxiliares y titulares.
- **Grado científico:** profesores que poseen grado científico o no.
- **Experiencia laboral:** diferentes años de vínculo con el trabajo docente o investigativo en un centro de educación superior.
- **Tipo de actividad que realizan:** algunos docentes desarrollan una actividad más intensa en uno de los procesos universitarios (docencia, investigación o extensión) que en otro.
- **Intereses y motivaciones:** son disímiles, en correspondencia con las necesidades e intereses de uso del idioma inglés, tanto individuales como

colectivas, generalmente más vinculados con aspectos profesionales que personales.

- **Nivel de entrada en el idioma:** diferentes niveles de desarrollo en las cuatro formas fundamentales de la actividad verbal.

Estas características complementan, en alguna medida, los aspectos psicológicos analizados en el Capítulo II. La heterogeneidad del alumnado participante en el proyecto de Programa Integral, aunque es considerada, no es decisiva para los resultados que se desean, por cuanto con la aplicación del modelo pedagógico existe una estrategia metodológica más activa, que permite otro tipo de relaciones personales entre los profesores-participantes, eliminando así la posibilidad de que las características mencionadas constituyan un freno al desarrollo del programa.

Para la ejecución del programa existe conciencia de los prejuicios que en el aprendizaje de un segundo idioma por personas adultas habitualmente se manifiestan. Es por ello, que desde un inicio se trabajará por eliminar ciertas actitudes “negativas” que, sobre todo, aparecen al iniciarse el proceso y que incluso, en ocasiones, no son hechos aislados.

Al establecer un ambiente metodológico de trabajo en grupo y de reciclaje permanente de los conocimientos en la lengua meta, se favorecerá especialmente, la comunicación, el debate y la reflexión sobre hechos diversos, consumados o por hacer.

### **3.1.3 Los medios y recursos disponibles.**

El Departamento de Idiomas de la Universidad de Pinar del Río dispone de una infraestructura básica adecuada para desarrollar el programa integral. Aunque sin todos los recursos más modernos que actualmente se comercializan para la enseñanza de lenguas, existe un laboratorio de idiomas en activo, el que se ha ido dotando, además de otros medios de enseñanza y de apoyo a la misma, adquiridos a través de proyectos en ejecución (Ver Anexo No.12).

Sin desconocer el efecto positivo que medios sofisticados de enseñanza puedan tener en los resultados del proceso, es necesario puntualizar, que no se acepta el



criterio “mito” de que sin medios de este corte resulta imposible plantearse metas ambiciosas. Desde hace más de dos décadas varios autores, entre ellos Curtin, (1979) y Lee, (1972), han venido señalando que debe dársele a la utilización de la técnica su justo lugar, pues no pocas veces después de adquirirla, su utilización es mínima y, generalmente, los resultados no se corresponden con la inversión realizada.

La posición de la educación superior cubana ha estado encaminada a perfeccionar el diseño de los programas, la metodología para su ejecución, la preparación lingüística y metodológica de los profesores de idioma que deberán impartir los programas, la utilización óptima de los recursos disponibles y la ampliación de equipamiento y nuevas técnicas (el aprendizaje asistido por computadoras, la utilización de la multimedia, por ejemplo) en la medida de las posibilidades reales existentes. En este sentido, el Programa Integral plantea hacer el mayor uso posible de la creciente estructura de computación de la que la universidad se ha ido dotando.

La enseñanza de los idiomas extranjeros en Cuba, cuya máxima expresión en la formación de profesionales de lenguas extranjeras durante más de cuatro décadas la constituye la Facultad de Lenguas Extranjeras de La Universidad de La Habana, demuestra que sin contar con grandes recursos técnicos, pueden obtenerse resultados altamente satisfactorios.

Ya más recientemente y con un objetivo más masivo y popular se pueden apreciar los resultados positivos que, con un mínimo de recursos, pero con maestría pedagógica y voluntad política se vienen alcanzando en el curso de inglés de “Universidad Para Todos”.

#### **3.1.4. La bibliografía.**

En cada uno de los programas se prevé que los profesores-participantes consulten las fuentes bibliográficas y bases de datos auténticos y no estar sometidos solamente a una selección limitada por parte del profesor de idioma. Sin embargo, es necesario brindar una orientación y una oferta lo más adecuada posible a los intereses y necesidades para el desarrollo de las tareas

comunicativas. Esta bibliografía correspondería a la principal fuente de información y sería utilizada básicamente para la reflexión y el debate en el proceso.

A partir de los materiales existentes en la biblioteca de la universidad y en el Departamento de Idiomas se ha realizado una rigurosa selección de posibles materiales impresos a utilizar; se ha pretendido en esta selección contar con obras en primer lugar de corte didáctico, es decir, libros de texto de diferentes disciplinas académicas publicadas en idioma inglés. Estos textos si bien no escritos originalmente para el aprendizaje de un idioma pero con un objetivo didáctico muy determinado, los convierten en materiales atractivos e idóneos para ser utilizados en las clases de idioma.

Dichos materiales se caracterizan por la claridad, ejemplificación, reformulación de contenidos, apoyo visual, cuestiones que los hacen asequibles a los profesores para las diferentes tareas diseñadas para los programas; asimismo, cumplen la vinculación directa con un área del conocimiento.

También han sido seleccionados artículos científicos que, si bien poseen un grado mayor de profundidad y complejidad lingüística, se caracterizan por un estilo expositivo de divulgación de resultados. La próxima conexión de la universidad a Internet permitirá una actualización sistemática de artículos y materiales de interés para ser utilizados en el desarrollo del Programa Integral.

Considerando los planteamientos anteriores se podría arribar a algunas consideraciones generales en cuanto a la utilización de la bibliografía como:

- los materiales son escogidos por su actualidad, profundidad y potencialidad crítica
- los propios profesores-participantes seleccionarán y buscarán la información sobre el campo de estudio particular que más les interese
- se debe romper con la idea de que existen libros específicos para aprender y propiciar la búsqueda de materiales auténticos con la mayor inmediatez posible en la información, teniendo en cuenta el acelerado proceso de

envejecimiento a que están sometidas las informaciones científicas y tecnológicas, fundamentalmente

- se debe trabajar en la selección de las lecturas, a partir del inmenso cúmulo de informaciones, para discriminar los materiales más valiosos y útiles

### **3.2. Los programas de posgrado para la Superación Profesional de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés.**

El análisis de la problemática de la formación posgraduada del claustro en idioma inglés en la total magnitud de su interrelación con los procesos universitarios permitió, finalmente, definir la necesidad de desarrollar tres programas de posgrado, que responden a aquellos aspectos concretos donde el idioma inglés se vincula con el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión, proporcionándole mayor calidad, actualidad y rigor científico a los mismos.

Es así, que el programa integral para el perfeccionamiento de la Superación Profesional de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés proyecta los siguientes programas independientes, pero concebidos dentro de un sistema:

- **Programa para el desarrollo de la actividad docente**
- **Programa para el desarrollo de la actividad investigativa**
- **Programa para el desarrollo de la actividad extensionista**

Aunque estos programas se desarrollen independientemente, los mismos se encuentran dialécticamente entrelazados por un eje común, sintetizado en la estrategia de desarrollo de la Universidad de Pinar del Río para los próximos años, los mismos deben dar respuesta a los requerimientos de los procesos universitarios con relación al idioma inglés.

En el siguiente epígrafe se exponen los componentes (problema, objeto, objetivo y contenido) de cada uno de los programas, así como las características generales de los mismos.

### 3.2.1 Programa para el desarrollo de la actividad docente.

#### I- Fundamentación:

El programa se fundamenta en la relación dialéctica existente entre los procesos universitarios de pregrado y posgrado. En cuanto a lo relacionado con el idioma extranjero, el profesor universitario está llamado a desarrollar en su actividad docente la influencia y motivación necesarias hacia el uso sistemático del idioma extranjero (específicamente el idioma inglés) por sus estudiantes para la actualización de la ciencia que imparte y la formación integral que persigue el modelo universitario cubano.

Los profesores del resto de las asignaturas, de una manera u otra, han cumplimentado a lo largo de 14 años, desde que en el curso 1985-1986 se instituyó el Programa Director de Idiomas Extranjeros, los preceptos establecidos en cuanto al idioma extranjero en la educación superior cubana. Existen experiencias muy positivas, pero no es la generalidad de los docentes los que han mantenido un trabajo estable en la orientación y uso de bibliografía en el idioma extranjero, ni tampoco han perfeccionado sus propias habilidades en ese idioma.

En lo relativo al PDI, es necesario puntualizar que, como muestra su propia concepción, Corona (1988) "... su esencia será válida para el momento en que se considere que el objetivo debe abarcar el dominio de otras habilidades lingüísticas", en otras palabras, el programa ha sido diseñado para incorporar nuevos y más abarcadores objetivos en el resto de las habilidades de la lengua, lo que de hecho se ha venido materializando de manera experimental, fundamentalmente, en los cursos facultativos. Se impone precisar que, para aquellos profesores que el diagnóstico demuestre que poseen conocimientos y habilidades para la comunicación oral, el programa para el desarrollo de la actividad docente contemplará dentro de sus contenidos las habilidades de presentación oral, con vista a que puedan prepararse para conducir algunas actividades docentes de tipo seminario con sus estudiantes.

La necesidad del idioma inglés y su consecuente utilización por los profesionales cubanos es cada día más un imperativo ya no solamente internacional, sino, y

además, nacional a partir, entre otras cuestiones, las vinculadas con las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la necesidad de elevar el nivel cultural de los profesionales cubanos.

Por el papel que debe desempeñar el profesor universitario en la formación de sus estudiantes es que debe perfeccionar su propia preparación teórica y práctica, para lo que se ha diseñado el presente programa, como una vía que podría propiciar cambios positivos y cualitativamente superiores en el problema planteado.

**II-Problema:** La insuficiente preparación teórica y práctica en los rasgos, metodología, vías y formas de aplicación del Programa Director de Idiomas por los profesores, lo que entorpece y frena el proceso de formación en el idioma extranjero de los estudiantes de pregrado.

**III-Objeto:** El Programa Director de Idioma Extranjero.

**IV-Objetivo:** Instruir a los profesores universitarios en los aspectos teóricos y prácticos que garanticen una eficiente aplicación del Programa Director de Idioma Extranjero.

**V-Contenidos:**

- Características generales del Programa Director de Idioma Extranjero (PDI)  
Indicaciones generales para su aplicación
- Tipos de lectura. El propósito del autor. La valoración crítica del texto
- El uso del diccionario
- Habilidades de lectura. Los procedimientos para la toma de notas. La elaboración de resúmenes
- El estilo científico
- Aspectos teóricos y prácticos del diseño de tareas comunicativas para el uso del idioma inglés. El papel del profesor y del alumno en la orientación y solución de tareas comunicativas. Presentación de opciones para secuenciar e integrar tareas comunicativas en los temas de las asignaturas

### 3.2.2 Programa para el desarrollo de la actividad investigativa.

#### I- Fundamentación:

El proceso de investigación científica en las IES cubanas se afianza, cada vez más, como uno de los de mayor proyección, teniendo en cuenta el vertiginoso avance de la ciencia y la técnica a escala mundial. Las nuevas formas de comunicación inundan de informaciones sus canales, con avances y descubrimientos, tecnologías y aplicaciones, que nunca como antes, están sometidas a una caducidad tan vertiginosa.

El idioma inglés se ha venido afianzando como el de mayor utilización en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, es el idioma en el que se publica más información científica, por lo que constituye una herramienta de valiosa utilidad para acceder con inmediatez a lo más actualizado en el ámbito científico.

Otro aspecto de vital importancia es la cada vez más importante inserción de los profesionales cubanos a eventos y forums donde el inglés sea el idioma oficial, para dar a conocer los resultados científicos y tecnológicos, así como defender y propagar las posiciones ideológicas de la sociedad cubana.

**II- Problema:** El insuficiente desarrollo de los conocimientos lingüísticos para desarrollar la comunicación oral y escrita y para la lectura de materiales auténticos de carácter científico-técnico por los profesores universitarios.

**III- Objeto:** El proceso de formación de posgrado en idioma inglés dirigido al desarrollo de la actividad investigativa.

**IV- Objetivo:** Instruir a los profesores universitarios en los conocimientos lingüísticos y habilidades comunicativas en idioma inglés que les permitan desarrollar más eficientemente el proceso de investigación científica.

**V- Contenidos:**

- El estilo científico
- Tipos de lectura. El propósito del autor. La valoración crítica del texto
- El uso del diccionario
- Habilidades de lectura
- La redacción de artículos y resúmenes
- La presentación oral de ponencias
- La búsqueda de información en INTERNET

Por la importancia que tienen las NTIC en el desarrollo de la actividad investigativa, el presente programa prevé la realización de tareas comunicativas vinculadas con la actividad real de trabajo informático bajo el asesoramiento de especialistas de esta rama en la universidad.

**3.2.3 Programa para el desarrollo de la actividad extensionista.****I- Fundamentación:**

Cada vez más la universidad cubana se integra a la sociedad. El incremento de actividades conjuntas entre centros de diversas proyecciones (docentes, científicas, culturales, sociales, económicas y otras) y la comunidad con las instituciones de educación superior, han establecido un intercambio permanente en creciente desarrollo.

Definida la Extensión Universitaria como (González, G. R. 1996): “(El) sistema de interacciones de la Universidad y la Sociedad, mediante la actividad y la comunicación, que se realizan dentro y fuera del centro de educación superior, con el propósito de promover la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural”, la preparación integral y lo más actualizada posible del profesor universitario para interactuar en la comunidad universitaria y fuera de sus predios con profesionalidad y eficiencia, es una tarea inmediata, más aún hoy en el proceso de desarrollo de una cultura general integral.

El idioma inglés, como idioma extranjero de mayor demanda en Cuba, ofrece, por su utilización al nivel mundial, amplias posibilidades de superación profesional, de intercambio académico, científico, cultural y social.

Sin embargo, existe un aspecto que no ha sido estudiado en todas sus posibilidades y es el hecho de que dentro de la comunidad universitaria la presencia de estudiantes extranjeros angloparlantes constituye un elemento que por su importancia académica debe recibir atención priorizada.

Así, el programa que se propone para este proceso universitario debe coadyuvar a que los profesores sean capaces de comunicar la realidad cubana, las costumbres, tradiciones, historia, ideales, etcétera, en el intercambio con los estudiantes extranjeros y propiciar que estos hagan lo mismo con sus pares cubanos. Asimismo, el profesor, con su actuación, promueve que sus estudiantes cubanos también se preparen para abordar estas temáticas.

Otro aspecto de suma importancia que se propicia en el presente programa es la preparación de los profesores para constituir un personal de apoyo en las acciones previstas en la UAE # 5 (Extensión Universitaria) de la estrategia para el desarrollo del idioma inglés en la Universidad de Pinar del Río (Ver el Anexo No.2)

**II- Problema:** Los insuficientes conocimientos lingüísticos de los profesores para desarrollar la comunicación oral y escrita en las actividades vinculadas con el proceso de extensión universitaria.

**III- Objeto:** El proceso formativo de posgrado en idioma inglés dirigido al desarrollo de actividades de extensión universitaria.

**IV- Objetivo:** Instruir a los profesores universitarios en los conocimientos lingüísticos y habilidades comunicativas en idioma inglés que les permitan desarrollar más eficientemente actividades dentro del proceso de extensión universitaria.



**V-Contenidos:**

- La sociedad cubana. Temas históricos y actuales.
- Cuba y sus relaciones con los países anglófonos.
- Diferendo Cuba-Estados Unidos.
- Cuba y Africa: raíces y hermandad.
- Los nombres de países, ciudades y nacionalidades.
- Los aspectos paisológicos relativos a los países angloparlantes.
- Las frases idiomáticas de uso más común.
- El análisis de palabras que no poseen equivalente en la lengua materna y viceversa.

**3.3 Las características generales de los programas.**

Los tres programas poseen un grupo de características comunes que se refieren, fundamentalmente, a cuestiones organizativas. Es importante precisar que dichas características responden a una planificación inicial necesaria, pero las mismas podrán ser adaptadas en dependencia del desarrollo lógico del proceso docente en cada uno de los programas.

- **Número de horas:** 40 horas (4 horas diarias), para el proceso de heteroformación de cada programa, lo que completa un total de 120 horas.
- **Tiempo de duración:** dos semanas.
- **Formas de enseñanza:** conferencias, cursos, talleres, (heteroformación); actividades individuales (autoformación) y colectivas (interformación), en un contexto propicio para el aprendizaje (ecoformación).
- **Modalidad:** Curso intensivo.
- **Método:** Práctico-consciente con enfoque comunicativo mediante tareas.

Como se podrá observar, estos tres programas se van moviendo en niveles de complejidad, amplitud y profundidad. Los programas para la actividad docente e investigativa podrían entenderse como más enmarcados y específicos dentro de la profesión en tanto contenidos, objetivos, vocabulario y funciones. Por su parte,

el programa para la actividad extensionista es mucho más abarcador; los temas y el vocabulario se alejan un tanto de la profesión en sí, pero indudablemente, permiten trabajar por lograr la formación integral que se espera en los profesionales cubanos y para lo cual, lógicamente, los profesores tienen que prepararse.

### **3.4 El diseño de las tareas comunicativas para los programas de posgrado.**

Tradicional y mayoritariamente los programas de enseñanza de lenguas extranjeras han sido diseñados a partir del inventario de determinados aspectos lingüísticos, que se representan en forma de listas de estructuras, funciones o destrezas que deben desarrollarse. Es precisamente en el desarrollo de destrezas que se fundamenta el enfoque por tareas comunicativas propuesto para los programas de posgrado.

Tal y como fue expuesto en el Capítulo II, en el diseño y realización de las tareas se deben involucrar las cuatro formas fundamentales de la actividad verbal: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión escrita, como habitualmente sucede en la realidad. Por supuesto que en ocasiones las personas ejecutan una o dos acciones solamente (por ejemplo: ver la televisión, leer un libro, presentar un trabajo en un evento, escribir un artículo).

Pero lo más común es que existan situaciones comunicativas donde se entrelazan las distintas formas de la actividad verbal, creándose así situaciones comunicativas complejas. Es por ello, que en el diseño de las tareas para los programas dichas formas serán integradas, lo que no excluye la posibilidad de en determinado momento hacer énfasis en alguna de ellas de manera independiente.

No obstante, en aras de lograr una definición más precisa de las habilidades necesarias para alcanzar un nivel satisfactorio en las cuatro formas de la actividad verbal estas se presentan a continuación por separado. La selección de las habilidades ha sido realizada a partir de investigaciones desarrolladas sobre la naturaleza de las cuatro formas fundamentales del lenguaje:

- Comprensión oral: Brown y Yule (1983), Richards (1987), Anderson y Lynch (1988).
- Expresión oral: Wells (1981), Brown y Yule (1983), Bygate (1987), Pattison (1987).
- Comprensión escrita: Smith (1978), Rivers y Temperley (1978), Stanovich (1980), Nunan (1984), Brosnan (1984).
- Expresión escrita: White (1981), Zamel (1982), Bell y Burnaby (1984).

El estudio de los trabajos relacionados ha servido para determinar, finalmente, aquellas habilidades que resultan de mayor relevancia a los propósitos de los programas. Constituyen, sin lugar a duda, un punto de partida adecuado para diseñar las tareas que ayudarán a desarrollar las destrezas que los profesores-participantes necesitan en su actividad docente, investigativa y de extensión.

1.- El diseño de tareas comunicativas para el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva a partir de:

- ⇒ Comprender la idea esencial o información general de textos orales sin necesidad de entender el significado de cada palabra
- ⇒ Segmentar el mensaje oral en palabras y frases significativas
- ⇒ Reconocer grupos de palabras
- ⇒ Relacionar el nuevo mensaje con conocimientos previos sobre el tema en cuestión
- ⇒ Identificar la intención retórica y funcional de un enunciado o de partes de un texto oral
- ⇒ Interpretar el ritmo, la acentuación y la entonación para a partir de ello poder identificar la clave de la información así como el tono emocional y la intención del mensaje

2.- El diseño de tareas comunicativas para el desarrollo de habilidades de expresión oral a partir de:

- ⇒ Articular los componentes fonológicos de la lengua inglesa de forma que sea posible la comprensión
- ⇒ Dominar las particularidades de la acentuación, el ritmo y la entonación
- ⇒ Lograr un nivel aceptable de fluidez

- ⇒ Desarrollar las habilidades transaccionales e interpersonales
- ⇒ Desarrollar las habilidades para sucederse en el turno correspondiente de la conversación
- ⇒ Poder desenvolverse en la interacción
- ⇒ Desarrollar las habilidades para negociar el significado
- ⇒ Desarrollar la habilidad de saber escuchar en una conversación como requisito indispensable de una comunicación satisfactoria
- ⇒ Desarrollar las habilidades de conocer y negociar el propósito de una conversación
- ⇒ Poder utilizar expresiones y fórmulas de la conversación apropiados para cada momento de la misma

3.- El diseño de tareas comunicativas para el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura a partir de:

- ⇒ Comprender la idea esencial o información general de textos escritos sin necesidad de entender el significado de cada palabra
- ⇒ Identificar la correspondencia entre sonido y grafía
- ⇒ Interpretar el significado de las palabras a partir de conocimientos gramaticales (por ejemplo, interpretar las formas no personales del verbo)
- ⇒ Utilizar las técnicas de lectura según el objetivo de la misma (por ejemplo, lectura general para identificar ideas o lectura detallada para obtener información específica: palabras claves, datos, detalles, etcétera)
- ⇒ Relacionar el contenido de la nueva información con los conocimientos anteriores que se posean sobre la temática en cuestión
- ⇒ Identificar la intención retórica o funcional de oraciones aisladas o segmentos del texto al establecer el patrón de organización del mismo

4.- El diseño de tareas comunicativas para el desarrollo de habilidades de expresión escrita a partir de:

- ⇒ Conocer y respetar los tratados ortográficos y de puntuación
- ⇒ Apropiarse de los conocimientos gramaticales propios de la lengua escrita para elaborar el significado que se desea transmitir

- ⇒ Organizar coherentemente el contenido en párrafos, donde se discriminen los diferentes niveles de la información: la nueva de la conocida; la principal de la complementaria
- ⇒ Seleccionar el estilo apropiado según el contenido y el destinatario
- ⇒ Conocer y aplicar las distintas etapas del proceso de escritura (la pre-escritura, el ordenamiento y la revisión) en su interrelación lógica

### **3.5 Una propuesta metodológica para la implementación del Programa Integral de Superación Profesional de la Disciplina Idioma Inglés en la Universidad de Pinar del Río.**

El aprendizaje de un segundo idioma requiere de mucho estudio, motivación y esfuerzo, pero ninguna acción que con este fin se diseñe será válida si no se logra implementar de forma tal que se materialicen sus preceptos con la consiguiente transformación del objeto de estudio.

Seguidamente se proponen las diferentes fases para la implementación del Programa Integral de Superación Profesional en la Universidad de Pinar del Río:

1. Efectuar un estudio-diagnóstico para determinar el nivel de idioma de los profesores-participantes.

No existe un método infalible para la diferenciación de niveles de inglés, pero hay que tratar de que los instrumentos que se apliquen proporcionen la información más cercana a la situación real. Teniendo en cuenta esto, se podrían mencionar los siguientes aspectos:

- El resultado de la evaluación oral
- El resultado de la evaluación escrita
- La información sobre la preparación en el idioma (posgrados cursados, exámenes rendidos, experiencias de comunicación real en el idioma y otros)
- Un análisis psicológico básico que oriente sobre la personalidad de cada profesor-participante y con ella la necesidad, aspiraciones, motivaciones, intereses, posibilidades reales para participar en el programa, ya que este diagnóstico debe proporcionar además del estado de conocimientos o nivel

de idioma del profesor-participante, una valoración de la posición con que enfrentará el proceso

2. Ubicar a los profesores-participantes en el grupo que le corresponda de acuerdo con las destrezas comunicativas demostradas:
  - *1er. grupo.* Los profesores con posibilidades inmediatas de lograr la competencia comunicativa necesaria en idioma inglés para desarrollar eficientemente acciones vinculadas con los procesos universitarios, tales como, impartir cursos de su especialidad, así como comunicarse de forma oral y escrita sobre temas cotidianos, académicos y científicos ( en un corto plazo).
  - *2do. grupo.* Los profesores con un desarrollo en las habilidades del idioma aceptable, pero que necesitan un tiempo mayor para elevar su nivel (en un mediano plazo).
  - *3er. grupo.* Los profesores con mayores dificultades en el idioma inglés, para los que requiere un trabajo más dilatado (en un largo plazo).
3. Impartir los programas diseñados a los profesores-participantes incluidos en el 1er. grupo a partir de la prioridad que establezcan en los procesos universitarios:
  - Crear un ambiente estimulante a través de un medio lingüístico “real” donde los profesores-participantes se identifiquen y “vivan” en el idioma, completando el desarrollo de las actividades académicas, autodidactas y de intercambio con actividades culturales y recreativas, todas dentro de la dimensión socio-humanista del modelo pedagógico
  - Limitar el número de profesores-participantes a no más de 10 en cada grupo
4. Acometer el reciclaje de los profesores-participantes ubicados en el 2do. y en el 3er. grupos a través de diferentes actividades de posgrado (programas de práctica integral de la lengua) donde se solucionen las dificultades detectadas en la competencia comunicativa durante el diagnóstico.
5. Incorporar a los profesores con mejores resultados en los cursos de reciclaje a los programas de Superación Profesional.
6. Crear el grupo “puntero” de profesores mejor preparados en idioma inglés, los que al incorporarse a sus colectivos de trabajo (carrera, disciplina y año

académico), a través de diferentes acciones propiciarán el cumplimiento exitoso de la estrategia elaborada para el desarrollo del idioma inglés en la Universidad de Pinar del Río.

7. Desarrollar los programa de forma intensiva durante dos semanas (20 horas en la semana para un total de 40 en cada programa)
8. Se propone impartir los programas dos veces en el curso, a partir de la siguiente planificación:
  - septiembre – Programa para la actividad docente
  - noviembre – Programa para la actividad investigativa
  - enero – Programa para la actividad extensionista
  - febrero – Programa para la actividad docente
  - abril – Programa para la actividad investigativa
  - junio – Programa para la actividad extensionista

La propia urgencia de perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la universidad da mayor relevancia a la necesidad de un apoyo y reconocimiento institucional, cada vez más sólido, a este fin.

Evidentemente, una planificación y orientación de este sistema de superación profesional a los profesores por parte de la institución no favorecería a la situación que propició el problema planteado en la investigación. La motivación, y por ende la participación en esta nueva forma de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés del claustro, debe partir de los propios profesores.

El imprescindible reconocimiento institucional comienza desde asumir la problemática del idioma inglés en la universidad como un aspecto esencial dentro de los procesos fundamentales que en ella se desarrollan (docencia, investigación y extensión) y termina en la propia concepción del modelo donde participan los diferentes niveles de la estructura institucional. Este reconocimiento, además, ha de traducirse en un esfuerzo continuado por dotar de una relevancia progresiva, desde el punto de vista institucional, a todas las actividades que se realizan para el perfeccionamiento del proceso de formación en idioma inglés (tanto en pregrado como en posgrado, tanto curriculares como extracurriculares) en la universidad.

## **CONCLUSIONES**

El análisis efectuado a los procesos de formación de los idiomas extranjeros en el pregrado y en el posgrado en la Universidad de Pinar del Río evidenció que entre ambos procesos no ha existido un desarrollo paralelo. La problemática del posgrado de idioma inglés no ha sido analizada con el mismo alcance y sistematicidad que la del nivel precedente.

Al establecerse las principales tendencias y regularidades en el desarrollo del posgrado de idioma inglés se constató el carácter eminentemente empírico que lo ha caracterizado, al no estructurarse a partir de las necesidades de los profesores para acometer su labor docente, investigativa y extensionista.

La investigación culminada permitió corroborar las características, que hasta ahora, han matizado al proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés:

- no se ha adecuado a las necesidades que con relación a dicho idioma poseen para el desarrollo de los procesos universitarios fundamentales (docencia, investigación y extensión)
- no ha sido diseñado como un sistema que garantice la formación permanente
- no se ha proyectado por desarrollar la capacidad comunicativa en las cuatro formas fundamentales de la actividad verbal (comprensión auditiva y de lectura y expresión oral y escrita)
- se ha circunscrito a formas tradicionales de organización del proceso docente-educativo
- la bibliografía utilizada se ha limitado, fundamentalmente, a series comerciales.

Se diseñó un modelo pedagógico en el que se integran dialécticamente las dimensiones instructiva (que combina los procesos formativos de heteroformación, autoformación, interformación y ecoformación para propiciar el uso sistemático del idioma inglés en diferentes contextos), socio-humanista (que refuerza los sistemas de valores, concepciones e ideas, concientizando la



posición de cómo actuar para aprender y comunicarse) y metacognitiva (que promueve un pensamiento con sentido crítico, aprendiendo a definir posibilidades y limitaciones, a autodirigirse y autoevaluarse).

Asimismo, se analizaron y reinterpretaron de los aspectos psicopedagógicos que influyen en el aprendizaje de un idioma como lengua extranjera a partir de las características personales de los sujetos involucrados en el proceso (profesores de las diferentes disciplinas de las carreras).

La definición de la tarea comunicativa como célula constitutiva del proceso de formación posgraduada de los profesores universitarios, evidenció la necesidad de introducirla y adecuarla a los programas de Superación Profesional en correspondencia directa con los procesos universitarios.

Para lograr una concepción metodológica coherente a la introducción del modelo propuesto en los programas de Superación Profesional fue necesario focalizar las funciones de dirección (planificación, organización, regulación y control), a las particularidades del proceso de formación posgraduada en la Disciplina Idioma Inglés.

La identificación de los componentes personales y no personales permitió sistematizar el proceso de formación posgraduada de la Disciplina Idioma Inglés como proceso docente-educativo.

La dinámica de los procesos universitarios exige la capacidad comunicativa en idioma inglés por parte de los profesores universitarios, por lo que, en aras de lograrla, se diseñaron tres programas que responden a las necesidades más recurrentes del claustro con relación a dichos procesos.

Se diseñó una metodología para la implementación del Programa Integral de la Superación Profesional de los profesores en la Disciplina Idioma Inglés dentro de la estrategia de desarrollo de la Universidad de Pinar del Río, para coadyuvar al desarrollo exitoso de los procesos universitarios, al favorecer la capacidad comunicativa en esta lengua extranjera.

**RECOMENDACIONES**

El trabajo de investigación culminado y las conclusiones de él extraídas, permiten proponer las siguientes recomendaciones, con la aspiración de que contribuyan a perfeccionar el proceso de formación posgraduada de los profesores en la Disciplina Idioma Inglés en la Universidad de Pinar del Río, y que a su vez, influyan en el aumento de la calidad de los procesos fundamentales que en esta institución se desarrollan:

- Introducir el modelo pedagógico al diseño de los programas de la Superación Profesional de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés
- Aplicar la metodología para la implementación del Programa Integral que favorecerá la capacidad comunicativa de los profesores universitarios en el idioma inglés.
- Ejecutar las acciones recogidas en la estrategia para el desarrollo del idioma inglés en la Universidad de Pinar del Río.